

# NAJBOLJ SREČEN KOT UČITELJ

Bogata poklicna pot prof. dr. Veljka Trohe

*Uredili*  
*Mojca Peček in Irena Lesar*

*Sledi*

Univerza v Ljubljani  
Pedagoška fakulteta



# »Najbolj srečen kot učitelj«

**Bogata poklicna pot  
prof. dr. Veljka Trohe**

*Uredili*

**Mojca Peček in Irena Lesar**

Ljubljana, 2020

*Zbirka: Sledi*

**»Najbolj srečen kot učitelj«  
Bogata poklicna pot prof. dr. Veljka Trohe**

*Uredili* prof. dr. Mojca Peček in prof. dr. Irena Lesar

*Recenzija* prof. dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta  
Univerze v Ljubljani  
izr. prof. dr. Tatjana Devjak, Pedagoška fakulteta  
Univerze v Ljubljani

*Lektoriranje* doc. dr. Darija Skubic

*Izdala in založila* Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani  
*Zanjo* izr. prof. dr. Janez Vogrinc, dekan

*Oblikovanje naslovnice* izr. prof. dr. Jurij Selan  
*Oblikovanje in priprava* Igor Cerar

*Tisk* Birografika Bori, d. o. o., Ljubljana  
*Naklada* 200 izvodov (1. izdaja, 1. natis)

Ljubljana, september 2020

© Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2020

---

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

929Troha V.(082)  
37.01:929Troha V.(082)

"NAJBOLJ srečen kot učitelj" : bogata poklicna pot prof. dr. Veljka  
Trohe / uredili Mojca Peček in Irena Lesar. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana :  
Pedagoška fakulteta, 2020. - (Zbirka Sledi)

ISBN 978-961-253-264-2  
1. Peček, Mojca 2. Troha, Veljko  
COBISS.SI-ID 29076995

---

## KAZALO

<b>I. Knjigi na pot</b>	<b>7</b>
<i>Mojca Peček in Irena Lesar</i>	
<b>Od osnovnošolskega učitelja do dekana Pedagoške fakultete</b>	<b>9</b>
Intervju z Veljkom Troho	
<b>Funkcije so se pa kar vrstile ...</b>	<b>22</b>
<b>II. Procesi podružbljanja šole in prosti čas</b>	<b>59</b>
<i>Mojca Peček</i>	
<b>Povezovanje osnovne šole z družbenim okoljem</b>	<b>61</b>
<i>Irena Lesar</i>	
<b>Prosti čas mladih – spregledano področje pedagoškega raziskovanja</b>	<b>83</b>
<b>III. Od ravnatelja do dekana</b>	<b>107</b>
<i>Natalija Petakovič</i>	
<b>Vodenje Gimnazije Novo mesto</b>	<b>109</b>
<i>Pavel Zgaga</i>	
<b>Ko je Pedagoška akademija postajala fakulteta ...</b>	
<i>Prispevek k analizi konceptualizacij univerzitetnega izobraževanja učiteljev</i>	<b>113</b>
<i>Lucija Čok</i>	
<b>Dekan dr. Veljko Troha v prizadevanjih za kakovost in dosegljivost pedagoškega izobraževanja</b>	<b>137</b>
<i>Slavko Gaber</i>	
<b>Učna ura razumevanja in upravljanja šolskega sistema v očesu viharja sprememb</b>	<b>141</b>

<b>IV. Od učitelja do profesorja</b>	<b>155</b>
<i>Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič</i> <b>Visokošolski učitelj – mentor študentovih zaključnih del in spodbujanje profesionalnega razvoja pedagoških delavcev</b>	<b>157</b>
<i>Mihael Glavan</i> <b>Naš profesor in razrednik Veljko Troha: pedagoška poklicanost</b>	<b>184</b>
<i>Božena Prestor</i> <b>Profesor, dr. Veljko Troha, naš cenjeni vzgojitelj, učitelj in razrednik</b>	<b>188</b>
<i>Helena Murgelj</i> <b>Moji spomini</b>	<b>190</b>
<i>Magda Kastelic Hočevar</i> <b>Moja pot izobraževanja Dr. Veljko Troha</b>	<b>192 194</b>
<b>V. Spomini sodelavcev</b>	<b>195</b>
<i>Miroslava Cencič</i> <b>Pogled v predavalnico v Veljkovih študentskih letih</b>	<b>197</b>
<i>Zoran Jelenc</i> <b>Osebnostna in strokovna širina Veljka Trohe</b>	<b>203</b>
<i>Angelca Žerovnik</i> <b>Spomini na sodelovanje z dr. Veljkom Troho</b>	<b>206</b>
<i>Tatjana Devjak</i> <b>Pomembno je razumeti šolo, spoštovati učitelje in prisluhnuti staršem</b>	<b>209</b>
<i>Vesna Štemberger</i> <b>Spomini na dr. Veljka Troho</b>	<b>211</b>

<i>Iztok Vilič</i>	
<b>Pedagog in avtoriteta</b>	<b>212</b>
<i>Rajko Vute</i>	
<b>Spoštovanemu profesorju</b>	<b>215</b>
<i>Majda Plestenjak</i>	
<b>Vse dobro še naprej</b>	<b>222</b>
<b>VI. Bibliografija dr. Veljka Trohe</b>	<b>223</b>
<b>Osebna bibliografija za obdobje 1962–2003</b>	<b>225</b>
<b>Notice o avtorjih in avtoricah</b>	<b>238</b>
<b>Stvarno kazalo</b>	<b>245</b>
<b>Imensko kazalo</b>	<b>249</b>



# I. Knjigi na pot



*Slika 1:* Pred Pedagoško fakulteto 10. julija 2020: z leve proti desni  
Irena Lesar, Veljko Troha in Mojca Peček

## **Od osnovnošolskega učitelja do dekana Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani**

*Mojca Peček in Irena Lesar*

Pričujoča knjiga je posvečena izrednemu profesorju dr. Veljku Trohi, izjemnemu človeku, ki ni zaznamoval le dela in razvoja Pedagoške fakultete, temveč celoten šolski sistem v Sloveniji. Njegova poklicna pot je namreč zelo pestra. Prevzemal je pomembne vodstvene funkcije, pri čemer je prehodil pot od ravnatelja, predstojnika in direktorja do dekana. Opravljal pa je tudi vodstvene funkcije v upravljanju celotnega šolskega sistema, saj je v času kreiranja novega šolskega sistema v samostojni državi Sloveniji vodil Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje. Poleg tega ima zelo bogate pedagoške izkušnje, saj ga je pot od osnovnošolskega in srednješolskega učitelja ter vzgojitelja v vzgojnih zavodih privedla tudi do profesorja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Kolegice in kolegi, njegovi dijaki in dijakinje kot tudi študentke se mu želimo na ta način pokloniti in zahvaliti za njegovo neprecenljivo delo.

Rodil se je 3. 10. 1934 v Kranjcih, Občina Čabar na Hrvaškem, kjer je živel do julija 1942, ko so njegovo družino Italijani internirali na Rab in v Gonars. Po vojni so se preselili na Kočevsko, saj je bil med vojno njihov dom požgan. Njegovo odločitev za učiteljsko, kot opiše v intervjuju, so zaznamovali nekateri zanj pomembni učitelji v osnovni šoli. Pa tudi kasneje je bil obkrožen z učitelji, ki so pustili neizbrisen pečat in katerih se spominja z nasmehom na ustih in žarom v očeh. In sicer ne le učitelji na učiteljski in tisti, pri katerih je opravljal prakso, temveč tudi v njegovi prvi službi v Osnovni šoli Dolenja vas, kjer se najraje spominja Toneta Petka iz Ribnice, Bozbirtovega Tončka. In kot sam pravi:

»Ko sem pa enkrat bil v tem poklicu, ko sem končal učiteljsko, pa nisem nikdar razmišljal, da bi bil kaj drugega kot to. Kljub temu, da sem poklicno opravljal druga dela, ampak moram reči, da z nobenim drugim mojim položajem ali s poklicem, razen v predavalnici, se nisem tako počutil, kot sem se v odnosu ali z učenci ali z dijaki, gojenci dijaškega doma ali s študenti.«

Že povsem na začetku svoje poklicne kariere, ko je med letoma 1954 in 1957 poučeval v Dolenji vasi pri Ribnici, je bil prepoznan kot dober učitelj. Njegovo kakovostno delo v razredu in delovanje v kulturno-umetniškem društvu je privedlo do tega, da je bil osebno povabljen na študij pedagogike in psihologije. Leta 1957 se je torej vpisal na Filozofsko fakulteto v Ljubljani, in sicer je študiral pod A pedagogiko in pod B psihologijo, vmes pa delal kot vzgojitelj v domu srednje gozdarske šole v Ljubljani. Tudi na študiju je srečal predavatelje, ki so mu bili vzor in navdih. To sta bila zlasti prof. dr. Alma Sodnik, ki ga je navduševala za filozofijo, in prof. dr. Stanko Gogala, za katerega celo pravi:

»Ampak ko sem prišel na fakulteto v kontakt z dr. Gogalo, je bila to sreča, tudi če ne bi nikdar diplomiral. To srečanje z Gogalo, njega poslušat, njegove besede, [...]! To, kako je on te stvari predstavil, kako nas je angažiral.«

Natančneje se študija pedagogike in psihologije v tej monografiji spominja Miroslava Cencič, kasneje tudi njegova sodelavka na Pedagoški akademiji oz. fakulteti v Ljubljani, ki v zapis duhovito vplete tudi prijetne dogodke, ki so ju spremljali na njuni skupni profesionalni poti.

Leta 1963 je zaključil študij, pa vendar so ga pedagoške izkušnje tako vznemirjale, da jih je želel natančneje analizirati. Kot sam pravi, ga je motil takraten strog, represiven vzgojni stil nekaterih učiteljev in vzgojiteljev, ki niso zmogli vzgajati brez poniževanj in telesne kazni. V nasprotju s tem se je sam že v času dela v Vzgojnem zavodu Planina zavzemal za demokratične prijeme pri vzgojnem delu, ki jih je mogoče uveljaviti in razvijati z novimi, bolj humanimi vzgojnimi sredstvi in s spodbujanjem pozitivnih otrokovih oz. mladostnikovih dejanj in nagibov. S tovrstnim razmišljanjem je nadaljeval tudi pri svojem delu kot učitelj, kjer ga je zlasti zanimala razlika v obnašanju in motivaciji med učenci v razredu in pri prostočasnih dejavnostih.

Po zaključku študija se je zaposlil kot profesor pedagogike in psihologije na učiteljskišči v Novem mestu, med letoma 1965 in 1971 je bil ravnatelj združenega zavoda gimnazije in učiteljskišča, kjer je bila njegova ključna skrb obnova stavbe in zagotovitev ustreznih pogojev za delo, hkrati pa tudi prestrukturiranje dela in prostorov zaradi pedagoške reforme, ki je takrat potekala (o tem glej več tudi Troha idr. 1996). Ob tem ni pozabil na dobrobit zaposlenih v tem zavodu, saj je nekaterim zagotovil tudi stanovanje, kar je, kot sam pravi, med ljudmi najbolj odmevalo.

O njegovem delu na združenem zavodu v kratkem znanstvenem članku v pričujoči monografiji piše profesorica srbohrvaščine in slovenščine na Gimnaziji Novo mesto Natalija Petakovič, kjer strnjeno predstavi tudi zgodovino učiteljišča v Novem mestu in Gimnazije Novo mesto. Kot vzornega profesorja in razrednika pa nam ga slikovito opiše Mihael Glavan. Pri svojem pedagoškem delovanju je, kot se spominja, Veljko Troha dosledno sledil načelu, da mora biti dober pedagog temeljito izobražen, hkrati pa sposoben pristne empatije do mladih. Svojo avtoriteto je gradil in vzdrževal z ustrežno resnostjo in s pozitivnim zgledom. Zavedal se je, da je treba bodoče učitelje izobrazbeno in osebnostno pripraviti za pedagoško delo z osnovnošolskimi otroki. Njegov odnos z dijaki in način poučevanja opisuje tudi Božena Prestor. V njenem zapisu spoznamo tudi njegove zelo učinkovite vzgojne prijeme. Občudujoče in povedno je, da se z dijaki, ki jim je bil razrednik, skupaj s svojo soprogo še vedno vsako leto srečuje.

Veljko se je nato za eno leto zaposlil v Organizacijski enoti Zavoda za šolstvo Novo mesto, in sicer kot predstojnik enote. Ob zaposlitvi je imel številne ideje, kako enoto voditi in katere projekte realizirati, pa vendar je bila, kot sam pravi, njegova odločitev za to službo morda prenačljena. Z nalogami, ki so bile postavljene predenj oz. pred Zavod za šolstvo Novo mesto in z načinom dela lokalnih izpostav *vis à vis* centra, se nikakor ni mogel sprijazniti, kar v intervjuju pojasni takole:

»Jaz nisem bil večč te politike in strategije od Zavoda za šolstvo Slovenije pa do enot nisem tol'ko poznal.«

Zato je še pred koncem mandata dal odpoved in se leta 1972 zaposlil kot predavatelj didaktike in pedagoške psihologije in kot predstojnik dislocirane enote Pedagoške akademije Ljubljana v Novem mestu. »Tu je bil organiziran redni študij programa razrednega pouka in za eno vpisno generacijo tudi redni študij glasbene vzgoje.« (Janša - Zorn 1997, str. 39) Njegova prva naloga je bila 'postavitev' te enote, kar je pomenilo, da je bilo potrebno najti prostore, pa tudi kadre in seveda privabiti tudi študente. Kot predavatelja na enoti Novo mesto se ga v tej monografiji spominjata učiteljici razrednega pouka Helena Murgelj in Magda Kastelic Hočevar. Da je njuno življenje, kakor tudi življenje sošolk, to obdobje močno zaznamovalo, pa kažejo tudi srečanja, ki so bila organizirana s tedanjimi sošolkami in profesorji, katerih se udeležuje tudi Veljko.<sup>1</sup>

1 Kratek zapis o srečanju z nekdanjimi študentkami, diplomantkami – glej Murgelj 2009.

Kot pravi Veljko o tem delu svojega poklicnega življenja v intervjuju, je bilo tudi tu dela ogromno in ponovno se je znašel v situaciji, »da nisem kaj veliko mogel zase postorit'«, pri čemer je mislil na delo za magisterij in doktorat.

Prav ta želja, torej tudi raziskovati in objavljati, je bila ena izmed ključnih pri njegovi odločitvi, da leta 1978 sprejme mesto direktorja Pedagoškega inštituta v Ljubljani. Kot se spominja v intervjuju, so bili nekateri z njegovim delom na inštitutu zadovoljni, nekateri pa tudi ne, kar je ne nazadnje pričakovano, če opravljaš tovrstno vodstveno delo in to še posebno v razmerah, ko je bil na eni strani velik pritisk politike na delovanje inštituta, na drugi strani pa je bilo treba nekatere delavce zavezati večji učinkovitosti in hkrati zagotoviti denar za poslovanje inštituta. V tem času je odprl vrata in podprl razvoj nekaterim področjem pedagogike, ki v tistem času še niso bila prepoznana kot potrebna. Kot v pričujoči monografiji opiše Angelca Žerovnik, se je sama v tistem obdobju lotevala raziskovanja različnih vprašanj, povezanih z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v večinske šole, in bila s tem »spotakljiv element v šolski politiki, ki mu je potrebno preprečiti raziskovanje na Pedagoškem inštitutu«. In nadaljuje, da je

»širino pedagoškega vpogleda in človečnost [...] pokazal dr. Veljko Troha, ki mi ni odvzel službe (čeprav je od tedanje oblasti dobil takšna navodila), temveč me je spodbudil k raziskovanju in k objavam«.

O tedanjem političnem pritisku in s tem povezanimi stiskami piše tudi Zoran Jelenc. Zaradi svojih stališč, povezanih s podporo Francu Pedičku, je ostal brez službe in v obdobju, ko je Veljko Troha vodil Pedagoški inštitut, tam dobil zaposlitev. Dobil pa je tudi podporo za svoje znanstvenoraziskovalno delo na področju izobraževanja odraslih in andragogike. V njunem zapisu še natančneje spoznamo način dela Veljka Trohe na inštitutu.

Razlogov, zakaj ni želel več nadaljevati z delom na Pedagoškem inštitutu, je bilo kar nekaj, pa vendar v intervjuju pove, da je bil eden izmed ključnih ta, da ga je vleklo v pedagoški poklic:

»No, to je bila moja davna želja. Mislim, da spadam na akademijo. Od vseh stvari, ki sem jih kdaj opravljal, se mi je zdelo, da najbolj spadam na učiteljišče ali na akademijo ali pa v osnovno šolo kot učitelj. Ta učiteljska nit se mi je stalno vlekla.«

Z letom 1982 se je zaposlil na Pedagoški akademiji v Ljubljani in ostal tam vse do leta 1996, ko se je upokojil. Tu je predaval in najprej vodil tudi seminarje z dveh temeljnih področij, in sicer iz teorije vzgoje in didaktike interesnih dejavnosti. Pa vendar je bil tudi tu kaj kmalu postavljen pred jasno izraženo pričakovanje, naj prevzame vodenje Pedagoške akademije. Med letoma 1989 in 1991 je bil dekan, in sicer kljub ne najboljšemu zdravju: »Sem bil prav korajžen, da sem v to šel,« je v zvezi s tem povedal v intervjuju.

To je bil čas, ko se je akademija preoblikovala v fakulteto, kar pomeni, da gre za čas, ki je bistveno zaznamoval nadaljnji razvoj ne le same institucije, temveč tudi izobraževanja učiteljev in svetovalnih delavcev pri nas. Kot sam pravi ob praznovanju 50-letnice fakultete, je bila v tem času v ospredju predvsem

»močna ambicija, da bi kakovostno izboljšali programske, študijske in znanstvenoraziskovalne razmere, ki naj bi pomagale ustvariti kakovostno osnovno za preobrazbo PA [Pedagoške akademije] kot visokošolske ustanove v fakulteto« (Troha 1997, str. 89).

Ključna je bila torej statusna sprememba iz akademije v fakulteto in sprememba programov. S tem je bila povezana tudi odločitev, na kateri fakulteti bo potekalo izobraževanje predmetnih učiteljev, torej t. i. matičnost fakultet. Za to, da programi ostajajo na fakulteti, je bilo potrebno, kot se spominja, kar nekaj prepričevanja, in sicer ne le v obliki sestankov, temveč so bili organizirani tudi strokovni in znanstveni posveti z namenom oblikovanja prepričljive in kakovostne vizije bodoče fakultete. Na njih je sodeloval tudi Veljko Troha s svojimi prispevki<sup>2</sup>. Poleg tega je bilo treba zagotoviti tudi pogoje za prestrukturiranje študijskih programov in ustrezen kader ter prostorske in materialne pogoje za delo, in sicer ne le pedagoško, temveč tudi znanstvenoraziskovalno (o tem glej več tudi Troha 1997, str. 89–91). Številni zaposleni so se morali odločiti, ali bodo v čim krajšem času naredili doktorat ali ne, kar je neredke spravljal v večje ali manjše osebne stiske. In tudi tu je skušal Veljko Troha zagotoviti pogoje in sodelavcem ponuditi razumevanje in podporo. Sam ta čas opisuje kot

2 Žagar, F., Blažič, M. (ur.). (1988). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška akademija.

Zgaga, P. (ur.). (1991). *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žagar, F. (ur.). (1992). *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

izjemno sodelovalen, buhteče kreativen, z vizijo po kvalitetnejšem izobraževanju učiteljev in svetovalnih delavcev:

»Toliko sodelovanja med različnimi strokovnjaki, toliko pripravljenosti na sodelovanje, toliko želja in ambicij, ustvariti kakovostnejše pogoje za izobraževanje bodočih učiteljev, sem v svoji dolgoletni delovni karieri srečal le malokrat.« (Prav tam, str. 91)

Te turbulentne čase in razloge za spremembe v svojem znanstvenem prispevku opisuje tudi Pavel Zgaga. Naredil je grobo zgodovinsko rekonstrukcijo izobraževanja učiteljev in poteka procesov prehajanja Pedagoške akademije v Ljubljani v Pedagoško fakulteto v Ljubljani. Pri tem ni mogel zaobiti reforme usmerjenega izobraževanja. Predvsem pa je naredil analizo diskurzov, torej zgodovino idej in konceptualizacij, ki so privedla do zamisli o Pedagoški fakulteti v Ljubljani in do njene realizacije. Kako je ta prehod potekal na dislocirani enoti Pedagoške fakultete v Kopru, pa v kratkem znanstvenem članku opisuje Lucija Čok. Tam ob prehodu na višjo kakovostno raven ni bil v igri le njen obstoj, vse bolj so se zgostile tudi ambicije primorskih intelektualcev, da se visokošolsko izobraževanje decentralizira in se ob vzpostavitvi ustreznih pogojev oblikujejo visokošolski centri tudi in predvsem v obmejnem prostoru. Vodstvo enote v Kopru je v tedanjem dekanu Veljku Trohi naletelo na podporo in pomoč pri organizacijskih in vsebinskih spremembah, ki so pripomogle, da je koprška enota obstala znotraj fakultetne strukture in se kasneje osamosvojila.

Ko poslušáš Veljka, deluje, kot da so mu delovna mesta in s tem novi izzivi prihajali kar sami od sebe takrat, ko si jih je želel oziroma jih potreboval, predvsem pa je njegova samozavest in odločnost pri menjavanju služb prav zavidanja vredna. Tudi sam je v intervjuju z današnje perspektive in časovne distance izrazil začudenje nad tem, koliko različnih služb je opravljal. Pa vendar ima za ponudbe za vedno nove izzive zasluge predvsem on sam. Na kateremkoli delovnem mestu se je znašel, je delo opravljal predano, zavzeto in poglobljeno, a kot temu sam skromno pravi, ni bilo težko biti prepoznaven, če si le malo 'migal'. In izzivi za'miganje' so se mu – takšen kot je, razmišljujoč, konstruktivno kritičen, vizionarski – kazali kar sami od sebe. Tako je naredil prenekatero analizo stanja in vizije tistega segmenta šolstva, v katerem se je v danem trenutku znašel. Če omenimo le nekatere iz začetka njegove poklicne kariere: ko je delal v Vzgojnem zavodu Planina, je napisal razpravo *Motivacijska in stimula-*

*cijska sredstva pri vzgojnem delu z vzgojno zanemarjenimi otroci in mladino* (1969); ko je bil ravnatelj združenega zavoda gimnazije in učiteljišča, je pripravil elaborat o razvoju višjega šolstva v Novem mestu<sup>3</sup>; ko je bil predstojnik Oddelka za razredni pouk v Novem mestu pa elaborat *Položaj in program sanacije srednjih šol in domov na Dolenjskem* (Štern, Troha in Zafred 1974).

Pri sprejemanju novih izzivov je bil ne le zelo korajžen, pač pa v svojih vodstvenih vlogah zelo spreten pri premoščanju protislovja, ki ga nagovarja tudi v svojem znanstvenoraziskovalnem delu, to je odnosa med družbo in individuumom. Iz pogovora z njim je na več mestih očitno, da je bilo pedagoško načelo individualizacije, ki ga je zagovarjal v svojih tekstih, značilno za njegovo delovanje tudi v nepedagoških kontekstih. Znal se je vživeti v posameznega človeka, v njegove potrebe in stiske, hkrati pa je znal najti in se opreti na sodelavce, ki so mu pri njegovem delu pomagali. Predvsem pa je iz intervjuja z njim jasno, da ljudi ni gledal črno-belo, temveč da je znal v njih videti kljub prenekaterim pomanjkljivostim zlasti kvalitete. Pri tem so mu bile pomembne predvsem tiste lastnosti, ki so človeka opredeljevale kot dobrega učitelja.

Njegove sposobnosti vodenja in vzpostavljanja pristnega človeškega odnosa, ki je temeljil na zaupanju in spodbujanju razvoja vsakega, opisujejo v svojih spominih nanj tudi njegovi kolegi in sodelavci s Pedagoške fakultete v Ljubljani. Vesna Štemberger je bila za časa študija njegova demonstratorica, ko pa se je na fakulteti zaposlila kot asistentka stažistka, jo je kot tedanji predstojnik Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete v Ljubljani »popolnoma nevsiljivo in spontano popeljal iz študentskega sveta v svet zaposlenih na fakulteti«. Tudi Tatjana Devjak je, kot pravi, pomagal s 'kolegialnim mentoriranjem' pri njenem poklicnem razvoju, pri pripravi študijskega procesa in evalvacije dela s študenti, kar ji je ob menjavi službe iz osnovne šole na fakulteto predstavljalo poseben izziv. Iztok Vilič pa izpostavlja predvsem njegove odlike pedagoga – vzgojitelja in avtoritete. Kot pravi, redko srečaš človeka, ki tako predano verjame v to, kar dela in sicer

»da je mogoča humanizacija celotne zasnove vzgojno-izobraževalnega dela, da je temeljni cilj vzgoje v šoli ustvarjanje možnosti za optimalen razvoj otrokovih potencialov in ustvar-

3 Ob dopolnjevanju bibliografije Veljka Trohe nam tega vira ni uspelo najti in zato ni vpisan v sistem Cobiss.

janje enakih možnosti za otrokov razvoj ter da je mogoče ustrezno uskladiti družbeni interes z dobrobitjo slehernega posameznika«.

Rajko Vute pa se svojega strokovnega prispevka za to monografijo loteva nekoliko drugače. Z zapisi modrosti o letih in gibanju izpostavlja pomen gibanja in športa v najširšem pomenu besede v vseh življenjskih obdobjih. Svoj zapis utemeljuje na znanju in izkušnjah, do katerih so prišli 'telovadbarji' na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, ki kažejo, da je 'šport' v vinogradu, ki ga prakticira Veljko, idealna kombinacija dejavnosti, katerega rezultati se dajo celo natočiti v kozarec. Sam Veljko pa je dokaz tega, da je med drugim tudi ta šport lahko garant za njegova častitljiva leta. Torej: le tako naprej! Voščilu se pridružuje tudi Majda Plestenjak.

S turbulentnimi časi pa niso bila zaznamovana le njegova vodstvena delovna mesta, temveč tudi druge funkcije, ki jih je opravljal. Tu je nujno izpostaviti članstvo v izvršilnih telesih in vodenje Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije in zlasti njegovo delo v Strokovnem svetu za vzgojo in izobraževanje. Že med letoma 1979 in 1982 je pri Strokovnem svetu Socialistične Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje vodil komisijo za preobrazbo osnovne šole. Kasneje, leta 1988, pa je bil najprej namestnik predsednika Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje in nato od leta 1992 pa vse do leta 1996 njegov predsednik. Veljko sam se tega svojega dela, zlasti v času po osamosvojitvi Slovenije, spominja predvsem kot časa prenekaterih neprespanih noči in dolgih diskusij ob vprašanih, ki so se takrat pojavljala. To obdobje prehajanja iz enega v drugi družbeni sistem v svojem znanstvenem prispevku opisuje Slavko Gaber. Prav na primeru Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje govori o prepletu individualnega in strukturnega pri oblikovanju sistema vzgoje in izobraževanja. Kot poudarja, je bil to čas, ko je bilo potrebno voditi Strokovni svet s preudarnostjo in drznostjo, Veljka pa vidi kot človeka, ki ga je vpeljal v razumevanje šolskega sistema in je bil marsikomu, tudi njemu, »mentor pri vstopanju v polje skrivnosti razumevanja in upravljanja v velikem in kompleksnem sistemu«. V prispevku pa tudi pokaže, kako je cela vrsta vprašanj, o katerih se je odločalo po osamosvojitvi Slovenije, bilo 'nagovorjenih' že pred njo oziroma »kako pedagoško in družbeno dejansko radikalni so bili premiki, ki smo jih živeli že v času prejšnjega sistema in ne šele v samostojni Sloveniji«.

Vodstvene vloge, ki jih je prevzel Veljko Troha, so bile torej polne izzivov, ne le zaradi različnih, večkrat tudi nasprotujočih si interesov zaposlenih, temveč tudi zaradi družbeno političnih razmer, v katerih se je njegova poklicna pot odvijala. Poleg vseh teh vodstvenih vlog je opravljal tudi celo vrsto drugih funkcij. Nekatere so, kot pravi sam, same po sebi sodile k vodstvenim pozicijam, ki jih je imel, druge pa si je nakopal sam. Lahko bi rekli, da je bil pravi magnet zanje, kar pa je bila zasluga tudi njega samega, čeprav, kot lahko razberemo iz intervjuja, si funkcij ni želel. Težko je namreč rekel 'ne' nekomu, ki je bil starejši, ki ga je spoštoval in ki je jasno izrazil pričakovanje, da prevzame določeno funkcijo. Hkrati pa ni zanemarljiva Veljkova značilnost, da je sprejel tudi tista dela, za katere se mu je zdelo, da so potrebna in jih drugi niso želeli prevzeti. Tako je bil npr. povsem na koncu svoje poklicne kariere, kljub temu da je bil član Oddelka za temeljni pedagoški študij na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, tudi predstojnik Oddelka za razredni pouk na isti fakulteti, za kar – vsaj tako je zapisano v spominu nekaterih tedanjih sodelavcev – je bila prej potreba Pedagoške fakultete po kompetentnem vodenju kot pa izraz njegove želje po še eni novi funkciji. Pa vendar je bilo, kot se da povzeti iz intervjuja z njim, pri razlogih za številne funkcije, ki jih je opravljal, še nekaj več. Očitno je namreč, da se je tem funkcijam sicer povsem predal, toda v njih je vztrajal le, dokler je čutil, da lahko na tistem mestu še kaj dobrega naredi oz. da je sam s svojo vizijo in sposobnostmi na tistem mestu še potreben. Ko je začutil, da to ni več tako, je nemudoma dal odpoved, četudi je to veljalo za službo, od katere je bila nenazadnje odvisna tudi kvaliteta njegovega življenja (npr. kot vodja Zavoda za šolstvo Novo mesto ali pa kot direktor Pedagoškega inštituta).

Njegova zgoraj opisana poklicna pot je občudovanja vredna, pa vendar, kot pravi sam, je bil najsrečnejši pri svojem delu v razredu, pa naj bo to v Osnovni šoli Dolenja vas pri Ribnici (1954–1957), kot vzgojitelj v Vzgojnem domu Rakek (1961–1962), kot profesor pedagogike in psihologije na učiteljišču, kjer se je zaposlil leta 1962 in kasneje postal tudi ravnatelj, kot profesor na enoti Pedagoške akademije v Novem mestu (1972–1978) in kasneje na Pedagoški akademiji oziroma fakulteti v Ljubljani (1982–1996).

Iz njegovih opazanj in izkušenj pri pedagoškem delu izhaja tudi njegov interes za znanstvenoraziskovalno delo in nadaljnji študij. Leta 1977 je zaključil magistrski študij z delom z naslovom *Prostovoljne*

*dejavnosti – dejavnosti med poukom in prostim časom* in si pridobil naziv magister pedagogike, doktorsko disertacijo z naslovom *Vloga dejavnosti zunaj pouka v povezovanju osnovne šole z družbenim okoljem* pa je zaključil leta 1989 in si s tem pridobil naziv doktor pedagoških znanosti. Njegovo izpopolnjevanje pa ni potekalo le doma, temveč tudi v tujini, in sicer 1964 v Kanadi, 1974 v Veliki Britaniji, 1980 na Poljskem, 1990 v Avstriji in 1991 ponovno v Veliki Britaniji. Ves čas svojega poklicnega dela se je aktivno udeleževal različnih strokovnih in znanstvenih srečanj, bil v uredniških odborih revij *Sodobna pedagogika*, *Vzgoja in izobraževanje*, *Šolska kronika* in predsedujoči oz. član izvršilnih teles Zveze društev pedagoških delavcev.

Veljko Troha sodi nedvomno med vidne strokovnjake na področju pedagoških znanosti, predmet njegovega znanstvenoraziskovalnega dela, gledano širše, je vzgoja in izobraževanje v osnovni šoli, ožje pa bi to lahko razdelili na nekaj področij. Med njimi bi na tem mestu izpostavili zlasti tri, pri vseh pa so v ospredju teme, kot so zmanjševanje centralizacije šole in njene represivne naravnosti in povečanje možnosti za spodbujanje razvoja otrokove individualnosti, njegovih želja, potreb in interesov.

Prvo področje, ki ga je raziskoval eden izmed prvih, in sicer ne le teoretično, temveč tudi empirično, je področje podružbljanja šole oziroma povezanosti šole z družbenim okoljem. Da je bilo njegovo tovrstno raziskovanje prepoznano tudi širše, potrjuje njegovo sodelovanje pri pripravi ekspertize *Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistem, procesi, rešitve* (Piciga idr. 1992; Troha 1992), ki je nastala takoj po osamosvojitvi Slovenije. V svojem prispevku za to ekspertizo poudarja, da šola ne more ostati izolirana od vplivov, ki zanimajo socialno okolje, v katerem deluje, in da se je dolžna odpreti vplivom otrok oz. učencev, staršev in drugim dejavnikom neposrednega okolja ter inovacijam. Čeprav gre za temo, ki je bila v času njegovega raziskovanja zelo aktualna na različnih ravneh družbenopolitičnega življenja, je sam, kot dokazujejo njegove razprave in kot pravi tudi v intervjuju, ni »vzel kot politični izraz«. Ključni kriterij, zakaj je to povezovanje zanj pomembno, je v boljših možnostih razvoja okolja in šole, predvsem pa v možnostih, ki jih povezovanje daje pri spodbujanju potreb, želja in interesov učencev. V svojem raziskovanju utemeljuje potrebo po tovrstnem povezovanju, pri čemer mu povezanost šole z okoljem ne pomeni prilaganja šole potrebam in željam okolja, temveč morajo biti pri tem povezovanju šola in učitelji samostojni in

sami presoditi, kakšno odpiranje šole v okolje bo spodbujalo vzgojno-izobraževalne učinke šole. Več o njegovem razumevanju ključnih vprašanj in ciljev osnovne šole, o šoli in njeni vpetosti v neposredno družbeno okolje ter o tem, komu in zakaj je potrebno šolo 'odpreti', v svojem znanstvenem prispevku piše Mojca Peček. Pri tem tudi izpostavi, kako lahko s povezovanjem pridobita tako neposredno družbeno okolje kot tudi šola, predvsem pa kaj lahko pridobi učenec, saj je prav upoštevanje in spodbujanje učenčevih potencialov za Veljka Troho ključni razlog za spodbujanje tovrstne povezanosti.

Drugo ključno področje njegovega znanstvenoraziskovalnega delovanja, ki je prepleteno s prvim, so dejavnosti prostega časa. Veljko Troha sodi med vidne slovenske strokovnjake za pedagogiko prostega časa, saj je oblikoval temeljna vprašanja o pomenu teh dejavnosti za razvoj celovite otrokove osebnosti. Z njo se je pri nas ukvarjal med prvimi in sodeloval tudi pri Zvezi društev pedagoških delavcev kot soustanovitelj Sekcije za pedagogiko prostega časa. Kot poudarja, je otroka mogoče celovito razviti le na ta način, če postanejo dejavnosti prostega časa pomemben segment delovanja osnovne šole. Gre za dejavnosti, ki se lahko veliko bolj kot pouk prilagodijo otrokovim interesom in potrebam ter na ta način nadalje razvijajo osebne interese in osebnostne lastnosti. V okviru teh dejavnosti lahko učitelj uporablja metode dela, ki dopuščajo več svobode, saj zanje ni potrebno, da so tako natančno vnaprej strukturirane kot pouk. Na različnih področjih se je namreč zavzemal za takšno vzgojo, s katero bi se demokratiziralo vzgojno-izobraževalno delo z učenci. Kot v svojem znanstvenem prispevku prikaže Irena Lesar, je Veljko Troha v svojem magistrskem delu odprl ključna vprašanja pedagogike prostega časa in v tedanjem, izrazito ideološko obarvanem obdobju ponudil odgovore, ki so, zanimivo, večinoma relevantni tudi za današnji čas.

Tretje področje, v katerega je Veljko Troha usmerjal svoje znanstvenoraziskovalno delo, pa je vprašanje izobraževanja učiteljev, ki ga je s svojim delom na Pedagoški akademiji v Ljubljani in kasneje fakulteti do določene mere lahko tudi apliciral. Kot ugotavlja, mora imeti bodoči učitelj poleg nagnjenj do pedagoškega dela z otroki tudi kakovostno strokovno znanje. Med drugim se je zavzemal za hitrejši razvoj specialnih didaktik in za univerzitetno izobraževanje učiteljev, saj bi le na ta način učitelji lahko dobili kvalitetnejšo izobrazbo na strokovnem, temeljno pedagoškem in raziskovalno metodološkem področju ter postali profesionalno samostojnejši. Njegovo delo na tem podro-

čju pa kaže tudi kvaliteta diplomskih del študentov, katerih mentor je bil. O tem, kako se je loteval tega dela, govori manjša raziskava, ki sta jo med njegovimi diplomantkami opravili Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič. V znanstvenem prispevku ugotavljata, da je mentoriranje pri izbiri teme vodil interes za izbrano področje, pri izbiri mentorja pa njegov spoštljiv in pristen odnos, ki ga je vzpostavljala s študenti. V procesu nastajanja dela so čutile podporo, saj jih je mentor usmerjal, spodbujal njihov profesionalni razvoj in krepil njihovo rezilientnost. Izpostavile so tudi, da so kot mentorice študentom in pripravnikom sledile zgledu Veljka Trohe in vzpostavljale spoštljive, odprte in podpirne odnose, kar govori o tem, da je bil Veljko Troha vzor marsikateremu študentu, ki je bil na poti pridobitve učiteljskega poklica.

Dragi Veljko,

tu zbrana besedila so zelo raznolika, od znanstvenih razprav preko strokovnih do osebno izpovednih, vendar sva v skladu s tvojim življenjskim motom 'videti človeka in njegove kvalitete' vsa z veseljem in hvaležnostjo sprejeli in skušali bolj ali manj smiselno vključiti v neko strukturo – no, to pa je bilo vse prej kot lahko delo!

Srčno upava in si želiva, da bo branje tu zbranih besedil tudi tebe, tako kot je naju, navduševalo, radostilo, neredko tudi ganilo. S temi razpravami in spominjanji sva odkrivali tvoje res izjemno in bogato poklicno življenje ter ob tem ozavestili, kako pomembno je bilo obdobje, v katerem si deloval. In tudi v tem vidiva vrednost te monografije, saj smo s spoznavanjem tvojega družbenega, strokovnega in znanstvenoraziskovalnega udejstvovanja nehote trčili tudi v kontekst časa izpred nekaj desetletij, ki smo ga eni bolj, drugi manj intenzivno izkusili, pa vendar je z današnje perspektive videti drugače.

Proces nastajanja tega dela sva večinoma doživljali kot učenje, odkrivanje novega, kot lepo sodelovanje in bogato razpravljanje, ki ga je občasno spremljala negotovost, a tudi upanje. Zato se ti res iskreno zahvaljujemo, da si si vzel čas in nama pomagal pri odstiranju tančice nepoznavanja tvojega časa in delovanja, ki naju ni le osebno, marveč tudi strokovno obogatilo.

S hvaležnostjo in najlepšimi željami zate,

Mojca in Irena

## Viri in literatura

Janša - Zorn, O. (1997). Od Višje pedagoške šole do Pedagoške fakultete. V: O. Janša - Zorn, G. Kocijan, I. Škoflek (ur.). *Zbornik ob 50-letnici Višje pedagoške šole, Pedagoške akademije in Pedagoške fakultete v Ljubljani*. Ljubljana: PEF UL, str. 7–69.

Murgelj, H. (2009). Srečanje po tridesetih letih. *Šolski razgledi*, 25. 9. 2009, Dostopno na: <http://www.solski-razgledi.com/e-sr-prispevek.asp?ID=192> (pridobljeno, 10. 8. 2020).

Piciga, D., Bečaj, J., Gobec, D., Kramar, M., Magajna, L., Marentič - Požarnik, B., Razdevšek - Pučko, C., Strojín, M., Troha, V., Uranjek, A., Galeša, M., Mihevc, B. in Šetinc, M. (1992). K novi konceptiji osnovne šole. Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistem, procesi, rešitve. *Didakta*, posebna številka.

Štern, J., Troha, V. in Zafred, J. (1974). *Položaj in program sanacije srednjih šol in domov na Dolenjskem*. Novo mesto: Zavod za izobraževanje kadrov in produktivnost dela.

Troha, V. (1997). Dekani se spominjajo: Veljko Troha. V: O. Janša - Zorn, G. Kocijan, I. Škoflek (ur.). *Zbornik ob 50-letnici Višje pedagoške šole, Pedagoške akademije in Pedagoške fakultete v Ljubljani*. Ljubljana: PEF UL, str. 89–91.

Troha, V. (intervjuvanec), Fuis, V. (intervjuvanec), Zalokar, H. (intervjuvanec). (1996). Gimnazija Novo mesto v verigi trajanja: pogovori z ravnateljki Veljkom Troho, Vasjo Fuis in Heleno Zalokar. *Rast: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja*, 7, št. 5/6, str. 400–415. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-O6BDTFMG/ed9e4700-279c-471c-ae1d-7daa07d96041/PDF> (pridobljeno 7. 8. 2020).

Troha, V. (1992). Odprtost osnovne šole v okolje. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 5/6, str. 243–252.

Troha, V. (1969). Motivaciona i stimulaciona sredstva u odgojnom radu s odgojno zapuštenom decom i omladinom. V: B. Skaberne (ur.). *Izvršavanje institucionalnih mera za maloletnike: zbornik članaka*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, str. 130–144.

## Intervju z Veljkom Troho

### **Funkcije so se pa kar vrstile ...**

Intervju ni potekal v času, ki bi bil naklonjen tovrstnemu početu. Po daljši karanteni spomladi zaradi koronavirusa v celotni državi se je stanje v drugi polovici maja in v juniju nekoliko umirilo, nato pa je ponovno začelo naraščati število okuženih, tako da je bilo dokaj negotovo, ali bo intervju lahko stekel v živo in ali je sploh pametno, da poteka v živo. Obe sva si tega sicer zelo želeli, saj se z Veljkom nisva videli že kar nekaj časa, pa vendar je bilo zdravje tisto, ki je bilo najpomembnejše. Kljub vsem pomislekom smo se dobili, ob tem pa upoštevali vse varnostne ukrepe, ki smo jih poznali, kot so razdalja, nošenje mask, če smo bili v večji bližini, le pri fotografiranju smo se malo 'pregrešili'. Veljku sva vnaprej poslali okvirne teme intervjuja z vprašanji in ko smo se 10. julija 2020 dobili na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, je s seboj prinesel na nekaj listih napisane zapiske kot pripravo na intervju, nato pa je nepretrgoma govoril več kot tri ure. Pri tem pa zapiskov skorajda ni pogledal. Vmes sva mu postavili le nekaj dodatnih vprašanj za pojasnilo, drugače pa sva samo obnemeli ob njegovi koncentraciji in neverjetnem spominu na tudi zelo oddaljene dogodke. Pripovedoval je tako tekoče in zavzeto, da se ga nisva niti upali prekinjati s tem, da bi mu predlagali vmes vsaj kratek odmor. Tudi ko sva to omenili, nama je dal vedeti, da je v zamahu in da želi to 'obveznost' najprej opraviti. 'Obveznost' v narekovajih, zato ker je z gledalo, da v tem pravzaprav uživa, saj je svojo pripoved popestril s celo vrsto anekdot in podatkov. Osnovni prepis intervjuja je nekoliko daljši, a sva ga skupaj z Veljkom, ki je prepis tudi avtoriziral, skrajšali.

#### ***Kako to, da si se odločil za učiteljišče?***

Malo sem razmišljal ... Veliko je bilo slučajnosti, pa vendar se vleče neka rdeča nit od mojega prvega srečanja s šolo. V šolo sem začel hoditi v zadnjem mesecu 3. razreda, torej nimam prvih treh razredov osnovne šole.



*Slika 2: Veljko Troha in Mojca Peček med intervjujem*

### ***To je zaradi vojne?***

Ja. Prej sem bil v internaciji na Rabu in v Gonarsu, kjer sem postal invalid, in ko smo prišli iz internacije in jaz iz bolnišnice na Reki, smo ugotovili, da doma ni. Dom je bil požgan, tako materin v Starem Kotu kot očetov v Kranjcih in so nas otroke potem razselili. Mene so dali v Zemon pri Ilirski Bistrici, pa tudi enega brata in eno sestro – njo so potem vzeli Nemci. V Zemonu so me dali tisti, pri katerih sem bil za hlapčiča, v šolo. Učila je najprej gospa Julija, zelo simpatična, ampak ni vedno učila le ona. Tam so bili domobranci in so dali svojega poročnika za učitelja. Ta poročnik je bil meni nadvse všeč. Ko je učil – delali smo še kaj drugega, tudi puške smo prenašali – ampak v glavnem v razredu je bil silno, silno simpatičen. Čeprav je bil on navidezno jezen name, saj ko me je vprašal, od kod sem doma, sem rekel, da sem iz Jugoslavije. Mi pa smo bili v Italiji. Bil sem pa tudi predrzen, ko sem ga vprašal: »Od kod ste pa vi?« To pa ni bilo dovoljeno! Kaznoval me je, me zaprl popoldne, ampak me je prišel on osebno odprt'. To je bila prva učiteljska figura, ki sem si jo jaz kot otrok zamislil: »Če bom kaj, ko bom odrasel, bom učitelj!«

Drugi dogodek, ki je povezan z nagnjenostjo do tega poklica, pa je srečanje s partizanskim oficirjem. To je bilo v Prezidu tik pred kon-

cem vojne, ko smo prišli domov. To je bil 'drug' Boris. In enkrat je moral na vrat na nos, ker je bil alarm, iti, pa je rekel: »Čuj, Veljko, ti bodi zdaj učitelj!« Posedel me je za mizo in rekel: »Glej, da bodo dali mir.« In seveda, vsi so bili tiho kot miške. In jaz sem bil učitelj. Beseda učitelj mi je bila posebej všeč. No, ampak pozneje, ko smo prišli na Kočevsko, sem bil v nižji gimnaziji v Kočevju in so nas na koncu 3. razreda spraševali, kaj bomo. Da naj povemo, kam bi radi šli naprej: na gimnazijo, višjo ali kaj drugega. Hkrati so za določene poklice ponujali tudi štipendije. In za učiteljišče – je bilo pa čisto določeno učiteljišče v Novem mestu – je bila štipendija. Jaz sploh nisem imel dileme. Tako sem šel na učiteljišče v Novo mesto, štipendije pa ni bilo, zato je bilo veliko vprašanje, ali bom lahko nadaljeval. In sem zaprosil kočevsko gimnazijo, če lahko pridem nazaj. Ravnatelj, znameniti profesor Kotar, mi je odpisal, da naj pridem, da sem vedno dobrodošel. Čeprav se mi je zdelo neverjetno, ker je bil sicer grozno strog človek in nisem verjel, da je v pismu tako ljubezniv. Zopet nekaj, kar je bilo vezano na učitelja in da se človek lahko moti, ko ga ocenjuje na podlagi zunanje podobe. On bi me torej sprejel nazaj. V tem času pa so se oče in dva starejša brata odločili, da me bodo štipendirali. Tako sem ostal na učiteljišču v Novem mestu.

Mislim, da se je ta rdeča nit vlekla v mojem življenju; to okrog učitelja in njegove vloge in dela v razredu. Kar se mi je pozneje tudi potrdilo: jaz sem bil najbolj srečen, najbolj vesel, če sem bil v razredu, bodisi v osnovni šoli ali kje drugje. To je to, kar se tiče mojega odločanja za učiteljišče. Ko sem pa enkrat bil v tem poklicu, ko sem končal učiteljišče, pa nisem nikdar razmišljal, da bi bil kaj drugega kot to. Kljub temu, da sem poklicno opravljal druga dela, ampak moram reči, da se z nobenim drugim mojim položajem ali s poklicem, razen v predavalnici, nisem tako počutil, kot sem se v odnosu ali z učenci ali z dijaki, gojenci dijaškega doma ali s študenti.

Ko sem končal učiteljišče, sem bil tri leta učitelj v Dolenji vasi pri Ribnici. Tam sem srečal čudovitega človeka, nikdar ga ne bom pozabil! To je bil Petek Tone iz Ribnice, pozneje tudi pomočnik ravnatelja osnovne šole v Ribnici. On je bil moj resnični prijatelj, učitelj. In četudi se pred tem ne bi odločil za učitelja, pa bi njega srečal, bi se zaradi njega odločil, ker sem ga tako cenil. Zanimiv je tudi zaradi tega, ker je učil 1. razred. Pa ne, ker bi mu ravnatelj to dal. Ne, on je hotel probat', kako se učitelj počuti v 1. razredu. Moški so praviloma učili v višjih razredih.

V teh treh letih v dolenjevaški šoli sem doživel razmeroma lepe trenutke. Moram pa reči, da samo delo v Dolenji vasi – še nikdar nisem moral toliko študirat!, kot sem študiral takrat. Sem se učil kemijo, fiziko, matematiko za 6. razred. To je bila zame že cela znanost. Ker mi je bilo pa nerodno iti pred učence, da ne bi vedel, sem se seveda pripravljaj. To je bilo silno naporno, dopoldan in popoldan pouk. Zelo naporno. Učil sem 5. in 6. razred, pa tudi kombinacijo. Ne vem sicer, zakaj niso dali teh učencev v Ribnico, kjer je bila nižja gimnazija. Zvečer pa smo imeli še kulturno umetniško delo v Društvu Svoboda – kar je bila navada v vaških, podeželskih šolah. Tonček je skrbel za glasbo, glasbeno je bil zelo nadarjen in je imel tudi pevski zbor. Jaz in tovarišica Bartolova pa sva režirala. Med drugim sem režiral Finžgarjevo *Razvalino življenja*. Hotel sem režirati tudi dramo *Talci* – pa sem se srečal s tem, da je Dolenja vas dala med vojno 40 fantov, ki so umrli pri domobrancih ali pa so končali v Rogu. Ena velika žalost. Tisti *Talci* pa so seveda govorili tudi o tem. Tako da sem hitro zaslutil, da to ne bo šlo. Ampak otroške predstave: *Sneguljčica*, *Janko in Metka*, *Divji lovec* so bile najpogostejše otroške predstave v času mojega učiteljevanja v tej vasi. Delali smo na Hribu, v razbitem, razdrtem kulturnem domu pri cerkvi v Dolenji vasi. Močno je pihalo in zeblo nas je ... Ampak mi smo vztrajali tudi do enajstih, vaški fanti in dekleta, Tonček pa je moral z biciklom še v Ribnico. Tako da sem se jaz po tej plati zelo dobro počutil. Ravnateljica je bila pa tudi Ribničanka, Ančka Kaprolova (Lovšinova). Bila je dokaj stroga, zelo bistra, avtoritativna, tako da smo jo cenili. Je pa znala tudi kaznovati.

No, in tista tri leta so bili z mano zadovoljni – takrat so nas ocenjevali in bile so 3 ocene. Jaz sem dobival višje ocene in na osnovi tega sem v širši slovenski akciji, katere pobudnik je bil profesor dr. Schmidt, tedanji predstojnik Oddelka za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani, dobil ponudbo za študij pedagogike in psihologije. Dobil pa sem tudi ponudbo za štipendijo. Ta je bila malo manj kot najnižja plača za učitelja. Za študenta je bil to luksuz. No, jaz sem to sprejel. Moram reči, da je bil – ko sem se odločal za to – zopet Tonček tisti, ki je rekel: »Boš pa ja šel! Pa ni treba, da se zaustaviš, saj boš še vedno z učenci delal?! Pejd, študiraj, izrabi priliko.« In sem šel. Medtem ko je ravnateljica, ko je prišla odločitev, da mi je štipendija odobrena, poskušala storiti marsikaj, da bi mi odhod iz Dolenje vasi preprečila, saj je učiteljev tedaj še vedno primanjkovalo.

In potem sem šel v Ljubljano. Stanovanjski problemi so bili veliki.

Študentska naselja so bila polna. Težko je bilo priti do stanovanja. In tedaj smo iskali razne možnosti. Dijaški dom Gozdarske srednje šole in Gozdarska srednja šola sta delovali v lesenih barakah blizu starega Plečnikovega stadiona. Zopet je bilo naključje: upravnik doma Gozdarske šole je bil študent pedagogike, Čahuk, Prekmurec, in je med nami študenti agitiral, če bi kdo hotel vzeti vzgojno delo kot vzgojitelj. Za protiuslugo so ti dali kosilo, pa sobo še z nekom drugim. In tako sem bil na Gozdarski šoli; se pravi, nisem bil zaposlen redno, pač pa honorarno. Na kar je ta šola šla v Postojno in sem jaz potem 'obvisel', kar se tiče bivanja v Ljubljani. Dobil sem študentski kolegij, kjer sem bil 10 dni in kjer drugega kot postelje ni bilo. Potem sem bil sprejet v študentsko naselje, kjer je pisalo: »Sprejeti ste, ampak prostora ni.« Moral si najti kakšno zamenjavo. Če si za nekoga vedel, da bo šel ven, si lahko dobil posteljo. Jaz sem se tako zmenil s sošolcem, to je bil Ljubo Žagar iz Novega mesta. Imeli smo eno srečanje, obletnico, ko Ljubo reče: »Jaz bom pa šel domov.« Rekel sem: »Tiho bodi, nikar ne povej Porenti (Porenta je bil upravnik študentskega naselja – ur. op.). Ko boš šel ti ven, bom šel jaz takoj notri. Potem bom šel k Porenti in on bo rekel, postelj ni, jaz bom pa rekel, je.« Tako sem prišel v študentsko naselje.

### ***Potem si šel pa v Rakek, a ne?***

Potem sem nekaj časa študiral, sem tudi diplomiral iz B – psihologijo, čeprav sem jo prijavil pod A. Vendar mi to ni ratavalo. Štipendija je ponehavalala in sem bil v tiski, zato sem moral pohitet'. Pripravljaj sem se na diplomu na pedagogiki. In v tistem času me je srečal kolega, prijatelj, s katerim sva se udeleževala tečajev za učitelje nižjih organiziranih šol. To so bili zelo pogosti tečaji in so bili enkrat poudarjeno telovadni, drugič folklorni. Te je vodila profesorica Rusjeva iz učiteljišča v Ljubljani. Potem telovadni tečaj, kjer sem imel priliko spoznati znamenitega telovadca in profesorja Draga Ulago, pa Stepišnika – te tečaje, tri tedne so trajali, so vodili tisti, ki so bili kasneje na tej fakulteti (Fakulteti za šport – ur. op.). Tečaji so bili v Domu Ivana Cankarja, tam, kjer je zdaj Zavod za šolstvo, pa v Šiški smo tud' bili. To so bile ene čudovite reči! Na teh tečajih sem se srečaval z Vivodom Janezom, (ravno v teh dneh je umrl), ki je bil kasneje direktor Vzgojališča v Planini. Zelo se je trudil pridobiti kvalificirane vzgojitelje in druge pedagoške profile, saj so bili tu zaposleni ljudje različnih drugih poklicev. Trudil se je med drugim pridobiti psihologa, pedagoga in druge, pa mu ni prav dobro

uspevalo, med drugim tudi zaradi nenaklonjenosti pedagoškega kolektiva. Tudi mene je želel pridobiti za pedagoga, a do tega ni prišlo na eni strani zaradi tega, ker sem sam želel najprej diplomirati, pa tudi zaradi nenaklonjenosti drugih delavcev v zavodu. V Planini je bilo okrog 60 otrok, zelo prizadetih. Tam sem doživelj vso tragiko teh otrok, med drugim so se nekateri starši teh otrok vozili na morje mimo zavoda – ne da bi se ustavili pri svojih otrocih! Kakšna strašna želja je bila po nekem družinskem kontaktu, po eni taki sreči. To so bile zelo tragične mlade osebnosti. Ravnatelj me je, kot sem že rekel, hotel dati za pedagoškega vodjo, vendar iz že povedanih razlogov to ni uspelo. Sem pa prevzel vzgojno skupino kakih 15 do 17 dečkov. Bili so polni vragolij, nagajivi, vsega vruga so bili zmožni! Jaz sem bil pa ravno tako mlad in tako neumen, da sem se z njimi šel njihove igrice, mulčevske igrice. Ne samo kavboje in Indijance, ampak smo se šli tudi domobrance in Nemce ... To smo pokali! V šoli pa jih nisem imel, tam so bili učitelji – med drugimi moja sedanja žena. In delo s to skupino me je tako navdušilo, da sem začel tudi malo analizirati vzgojne razmere. Začel sem študirat' in pripravil sem članek za časopis – za, ne vem, ali je bil *Prosvetni delavec* ali nekaj takega. Potem pa se mi je to zanimanje za vzgojno problematiko tako razvleklo, da je bila neke vrste analiza vzgojnega dela v zavodu; metode dela, motivacija za obnašanje otrok itn. Tako mi je iz tega ratala ena razprava *Motivacijska in stimulacijska sredstva pri vzgoji delinkventnih otrok* (glej bibliografsko enoto pod zap. št. 8 – ur. op.). In zanimivo, ta članek so imeli na eni sekciji v Ljubljani za vzgojitelje neprilagojene mladine – mene ni bilo zraven. Moja žena je bila zraven, je hodila na tisti tečaj. In tam je dr. Skoberne – drugače je bil v službi na kriminološkem inštitutu, sicer pa zelo odgovoren pravni strokovnjak v Jugoslaviji za področje skrbi za vzgojo delinkventne mladine – mene vključil s temle referatom na zveznem posvetu vzgojiteljev neprilagojene mladine v Kotorju v Črni Gori leta 1962. Razpravo so tudi objavili v eni posebni jugoslovanski publikaciji. In to je bilo nekaj, kar je mene tudi vleklo, da bi v Planini ostal ... Ampak bile so pa druge stvari: npr. ta neprofesionalni kader, zelo ozek, ideološko usmerjen ... Kar se tiče pedagoškega dela, klofutanje, zanohtanje ... To so bile pogosto običajne kazni. To, da so jih v pižame oblekli in so gojenci določen čas samo v pižamah hodili – to so bile pogoste kazni! Upravniku sem predlagal, da bi se o tem pomenili. Tam sem povsem pogorel, kaj si nekaj mislim, da so to vendarle barabe in da je treba z njimi tako ravnati itn.

Skratka, v teh pogojih si enostavno nisem mislil, da bi lahko bil dalj časa v službi. Je pa ta moj referat tako odmeval, da so mi celo ponudili

štipendijo za 3-mesečni študij oz. obisk ali Kanade ali Izraela. Potem, ko sem Planino že zapustil, sem izbral Kanado.

***Ali so bili v Planini samo prestopniki, socialno vedenjska problematika ali so bili tudi druge skupine otrok?***

Takrat je bila že selekcija. Zavod na Kodeljevem – ne bom se spomnil, kako se je imenoval, tam so oni selekcionirali. Mi smo v Planino dobili mlade prestopnike od 7.–16. leta. So pa ti otroci, če se človek vživi vanje, v njihovo preteklost, v njihovo počutje, vredni, da se jim čisto posvetiš ali pa pustiš, da drugi, ki delajo bolje kot ti, to delajo. To je bila zopet moja izkušnja, ki je šla v prid mojemu zanimanju za pedagoška vprašanja.

***V tem času si pa tudi diplomiral?***

Ja, sem, na pedagogiki. Potem sta me obiskala – vsak posebej, ne da bi drug za drugega vedela – ravnatelj koprskega učiteljskega Črnelič, pa iz Novega mesta Milan Smerdu. Takrat je bilo zame aktualno vprašanje, kje boš stanoval. Poleg tega sem tedaj že imel punco, ki sem jo spoznal v Planini, mojo sedanjo ženo in sem se mislil ženit'. Zato sem malo mislil tudi na to. No, koprski ravnatelj je rekel, da gradijo hiške v Šolari pri Kopru, ki so bile v tretji fazi in da bodo čez kakšno leto in pol do dveh let narejene, medtem ko mi je Smerdu iz Novega mesta ponudil enosobno stanovanje. Tako sem prišel na učiteljske v Novo mesto, kar je bilo zopet posebno doživetje. Ko sem prišel na učiteljske, so bili tam profesorji, ki so mene učili. Inžinir Ivo Zobec, čudovit človek. Kemik, agronom po izobrazbi, kemijo je predaval, pa biologijo – ko sem prišel v zbornico, je tam nekje zadaj sedel. »Ooo,« je rekel, »glej ga, Troho,« je rekel. Medtem ko so drugi tako malo čudno gledali ... Ljudje se pač razlikujemo. Tu so bili torej tudi pomisleki, da bi šel na učiteljske. Skoraj pol je bilo še tistih učiteljev, ki so mene učili.

Tako sem prišel v Novo mesto na učiteljske.

Samo delo profesorja pedagogike in otroške psihologije me je kar prevzelo. Postal sem tudi razrednik oddelku dijakov, s katerimi se z ženo srečujemo vsako leto vse od 1965 do današnjih dni.

Ja, zdaj se je pa začel v Novem mestu nov proces; no, pravzaprav v celi Sloveniji: ukinjanje učiteljskih in ustanavljanje pedagoških gimnazij. Šlo je za vprašanje splošne izobrazbe, ki je bila na učiteljskih razmeroma

nizka. Zlasti takrat, ko so bila 4-letna, potem so bila sicer 5-letna, pa še vedno je bil ta večer problem razmerje med strokovno in pedagoško izobrazbo. To je bilo ključno vprašanje. Leta 1968 so bila učiteljišča ukinjena. Ta čas so pa že bili prvi maturanti pedagoških gimnazij. Takrat, ko se je začel proces ukinjanja učiteljišč, sem bil ravno v Kanadi in oblast v Novem mestu je mene angažirala, naj prevzamem ravnateljsko mesto. Moram reč', da je bilo pisarije v Kanado ... Kako bi bilo fajn, če bi jaz bil ravnatelj ... Tako od teh, ki so to organizirali, kot od nekaterih mojih kolegic in kolegov, naj to vzamem, ko bom prišel itn.

Je pa bilo v ozadju procesa menjave ravnateljev učiteljišča in gimnazije kar nekaj umazanega dela, spletkarjenja. Oblastniki so se hoteli rešiti ravnateljice gimnazije, ki je bila ravnateljica več kot 20 let, profesorice Kasesnikove (rojena Kosmina), in ravnatelja učiteljišča. Združila naj bi se torej gimnazija in preostali del učiteljišča. Bili smo pa vsi v isti stavbi. In tako sem jaz prišel v ta 'špil'. Zdaj, kako umazani so bili ti posli? Da vas ne bi preveč obremenil, samo na enem primeru pokažem, kako grdi so ti posli bili. Jaz sem se potrudil poiskati rešitev, ker je rekla gospa oz. tovarišica Kosminova, da bi z možem rada šla v Gorico. Njen mož je bil profesor latinščine, župnik je pravzaprav bil. In ne vem, ali je naredil še kakšno kvalifikacijo zraven, ampak učil je latinščino. In sem jaz preko nekih zvez ljudi, ki sem jih poznal kot študent pedagogike, prosil eno funkcionarko na prosveti v Gorici, če se da kaj naredit'. Dobili so stanovanje, zanjo delo v gimnaziji, za njega pa v dijaškem domu, za upravnika v dijaškem domu ... A veste, da ni bil vrag ...? Ko je bilo vse to urejeno, je nekdo iz Novega mesta pisal, kakšna baraba je ta Kosminova, koliko je škode naredila novomeški gimnaziji in tako ... Skratka, da sem moral jaz (to urediti – ur. op.) in prosil sem še načelnika za prosveto iz Novega mesta, da je šel z mano, da sva se peljala v Gorico in sva to zadevo uredila.

Saj sem bil razmeroma dolgo ravnatelj, 6 let. Začel sem drugi mandat, ampak sem že takrat, ko sem se javil na drugi mandat, vedel, da ga ne bom dokončal, ker se mi je zdelo, da sem vse, kar je bilo treba opravit', napravil in sebe nisem več videl tam zraven.

No, kot ravnatelj gimnazije se nimam kaj pritoževati, sem razmeroma kar veliko postoril. Kar se tiče gimnazije – vam seveda to ni znano, ampak gimnazija je tudi doživljala svoje reforme. Gimnazije so se morale verificirati glede na nove programe. Če samo primer povem: gimnazije so prej slovele s t. i. prirodoslovnimi kabineti, z zbirkami živali, rastlin ... To je šlo vse vstran in je nastal biološki laboratorij.

Ravno tako je bilo pri kemiji, pri fiziki, pri matematiki. Kdor je delal ta projekt, ga je delal s pametjo. Potem so uvajali tudi tehnično vzgojo v gimnaziji, ki je prej ni bilo. Na ta način so hoteli obogatiti program. V času, ko sem bil jaz na gimnaziji, smo te stvari urejali. In na to so bila seveda vezana tudi razna kadrovska vprašanja.

Da ne govorim o tem, da je bila stavba novomeške gimnazije zgrajena 1912. leta, ko je prišla iz stavbe blizu frančiškanskega samostana v novo stavbo. Novomeška gimnazija je na videz zelo podobna kranjski, pa ljubljanski poljanski. In jo je bilo treba nujno obnoviti. Mi smo še kurili na peči in je bila potrebna ogromna količina drv, potreben je bil prostor zanje, pa kurjenje. In zadal sem si, da bomo to uredili. Ampak je bilo treba najti, mislim, da okrog 45 milijonov dinarjev. No, kje jih dobit'? Gimnazije so financirale občine in so bile v nezavidljivem položaju glede na druge tehnične šole, ki so bile republiško financirane. Občina denarja za investicije sploh ni imela. In kaj smo naredili? Pot pod noge in v Novotekst, IMV – današnji Revoz, Krko. Krka je čudovito podjetje za novomeško gimnazijo. Moram reči, da nikdar od njih ni zmanjkal vir financiranja. Pa ne samo za te materialne reči, ampak tudi za štipendiranje naših kadrov. Krkine nagrade so bile velike spodbude, financirali so naravoslovni krožek. Gospod Andrijanič, ki je bil šef Krke, je bil neverjeten ljubitelj znanja, spoštoval je gimnazijo. In s tega vidika je zelo podpiral gimnazijska prizadevanja. Enostavno nisem mogel verjeti! Tudi ostala podjetja so dala nekaj denarja in smo tako zbrali dovolj, da smo predelali gimnazijsko fasado, obnovili spodnje prostore, uvedli centralno kurjavo – to je bil luksuz! Ko imajo zdaj osrednje proslave, se tega enostavno ne spomnijo – to jim kar malo zamerim. Izdali smo zbornik ob 225-letnici gimnazije, 450 strani, zgodovina novomeške gimnazije (glavni nosilec besedila je bil profesor Milan Dodič). Neverjetno, kako bogata zgodovina in znamenite in pomembne osebnosti v njej. Ob proslavljanju 225-letnice gimnazije smo kot njenega pomembnega dijaka in svetovno uveljavljenega olimpijca seveda povabili tudi gospoda Leona Štuklja. Ko smo na enem od predhodnih sestankov članom organizacijskega odbora med drugim povedali, da se je udeležbi odpovedal gospod Štukelj, ker da ima težave s prihodom na svečanost, je gospod Andrijanič z občuteno prizadetostjo ugotovil, da brez Leona Štuklja ne bomo praznovali. Osebnostno je poskrbel za vse potrebno, da je bil gospod Štukelj z nami.

Tako da smo kar nekaj naredili, takrat smo pridobili kar nekaj stanovanj za profesorje. To so meni šteli za veliko zaslugo, drugo ne ... To

se je pa zdelo, ker je bilo pomagano ljudem, ki niso tega imel' ...

Tako da sem bil na gimnaziji osebno zelo zadovoljen. Moram pa reči, da sem se spet pri svojem vodenju zelo naslonil na izkušene profesorje. Med drugimi na inženirja Zobca, potem je bil tam profesor Dobošek, profesor geografije. Velik tabornik, strašno navdušen. On je tudi mene vodil po taborniških zborovanjih – na Golico, na Gorjance itn. – kjer sem tabornikom predaval o psihologiji mladostnika.

Tako da je bilo to življenje na novomeški gimnaziji ... Razen nekaj – moram še to povedati – odnos, ki je veljal med gimnazijami in učiteljišči ... Učiteljišče posebej s strani gimnazijskih profesorjev ni bilo kaj spoštovano. Čeprav je najmanj polovica tudi tam kruh služila. Ampak se nikdar niso do take mere izražali o učiteljišču kot o gimnaziji. Gimnazija je bila vrednota.

V letu 1966 smo v naši družini doživeli hudo in nepozabno tragedijo. V novomeški bolnišnici je med prvomajskimi prazniki umrl najin še ne enoletni sinček in Dašin bratec Borut.

V tistem obdobju nisem imel veliko časa, saj me je gimnazija 'požrla celega'. To zlasti ve žena, kar mi tudi očita. In sem razmišljal, da bi moral iti na neko delovno mesto, kjer bom delal podobna dela, pedagoška, in kjer bom lahko še kaj študiral – tokrat sem začel pa misliti tudi nase. Tudi magisterij sem prijavil. No, in takrat se je sprostilo mesto na Zavodu za šolstvo Novo mesto. Čeprav danes mislim, da sem se preuranjeno odločil. Imenovan sem bil na mesto predstojnika in smo se lotili načrtovanja dela na zavodu za eno leto. Jaz nisem bil več te politike in strategije od Zavoda za šolstvo Slovenije pa do enot nisem tol'ko poznal. In sem si zadal načrte, kaj bomo v tistem letu naredili: da bomo ugotavljali pomanjkljivosti pedagoškega dela po posameznih šolah, sredstva, ki jih imajo posamezne šole, itn. Takrat se je začelo uvajati proste sobote. Tako da je bila cela kopica novosti. Potem se je v tistem času v okviru zavoda začelo uvajati projekte moderna slovenščina, moderna matematika, moderna biologija ..., ki so bili vezani v glavnem na svetovalce. Ker sem dobro poznal Dolenjsko, Posavje, brežiški konec – od koder so prihajali čudoviti matematiki – sem za enoto v Novem mestu pridobil profesorja Savnika, mladega matematika, nadebudnega. Ampak kakor je začel izvajati svoj načrt, je postal direktor Zavoda za šolstvo Lipužič nanj pozoren in ga je potegnili v Ljubljano. In tako so še trije drugi šli v Ljubljano, s te enote so šli ljudje v center. Tisti projekti so bili potem vsi vodeni centralno z Zavoda za šolstvo in tisto moje načrtovanje je pravzaprav propadlo, je bilo

nično. Sem se pač moral prilagajati in to mi ni bilo všeč. Imel sem tudi umišljeno že nekaj t. i. hospitacijskih šol za učitelje, zlasti podružniške šole, ki jih v Ljubljani ni bilo ... In sem to hotel razviti. Vendar mi to ni šlo, zato sem jaz že po pol leta direktorju rekel, da jaz ne bom več. »Če tako misliš, moraš takoj dati odpoved, ker je 6-mesečni odpovedni rok,« je rekel. Takoj naslednji dan sem napisal odpoved. In sem bil tako na Zavodu za šolstvo eno leto, pol leta uradno in pol leta že v odpovednem stažu. To je bilo to.

Hkrati se je – zdaj pride pa Oddelek za razredni pouk – formiral Oddelek za razredni pouk, med drugim tudi v Novem mestu. Jaz ne vem, ali sem prej kakšno zvezo s Pedagoško imel, ampak mene so povabili zraven. Moram pa reči, da sem za novomeško občino napisal en dolgoročni projekt, razvoj višjega šolstva v Novem mestu, v katerem je bilo govora tudi o razvoju pedagoškega izobraževanja. No, tako sem jaz pač prišel na ta oddelek v Novem mestu, ko se je ta ustanavljal. In s tem oddelkom je bilo kar nekaj dela, navsezadnje je bilo treba najti prostore, kadre, treba je bilo privabiti študente. Takrat je začelo že zmanjkovati učiteljev razrednega pouka. Pedagoške gimnazije so se končale, učiteljišča ni bilo več, starost tedaj dejavnih učiteljev pa je silila v to, da je treba poiskati nove generacije. Zato širjenje za usposabljanje razrednih učiteljev v Novem mestu, Kopru in Novi Gorici – trije oddelki so bili taki za razredni pouk v Sloveniji. To smo potem naredili. Je bilo pa treba napraviti malo agitacije tudi za študente, saj nismo vedeli, ali bo študentov dovolj ali ne! Moram reči, da smo k sreči 20 do 30 študentov običajno imeli. Delo z njimi je bilo zelo simpatično. To so bili zlasti iz brežiške gimnazije, črnomaljske, pa iz naše gimnazije. Prihajali so tudi iz Stične, potem se je to malo razširilo, da so prihajali tudi od drugod. Moram pa reči, da so bili nekateri študenti dokaj nadebudni. Ko sem kasneje delal na Pedagoškem inštitutu, sem tam srečal kar ene dve, tri, ki so bile študentke pedagogike in so se zanimale, če bi lahko sodelovale s Pedagoškim inštitutom. In so prišle k meni, ker so me poznale. Nekaj je bilo zelo uspešnih študentov. Moram reči, da so se zelo trudili, za nekatere je bil to nek izhod v sili, čeprav je večina vendarle diplomirala.

Problem je seveda bil, kdo bo učil na tem oddelku Pedagoške akademije. Večina ljudi je prihajala iz Ljubljane. Kar se tiče temeljnega pedagoškega študija, je bil Žlebnik ta glavni. Z njim sem imel veliko dela, tudi zaradi tega, ker sem bil bolj ko ne neposreden z njim. Ko so študentje delali izpit, jim je rekel, naj počakajo pol ure, da bo kmalu popravil.

Študenti so rekli, da ni bilo niti pol ure, le četrt ure in je dal nazaj: črta, nič, nič, nič ... Od 20 študentov je eden, včasih dva, da sta naredila. In jaz sem mu to sicer oporekal, a svojega načina preverjanja znanja ni spremenil. Potem je bil tu mag. Žnidar, metodiko slovenskega jezika je imel. Zanimiv človek je bil. V Novem mestu je bila nasproti Hotela Metropol gostilna Košak, kjer so ljudje (sejmarji) čakali na odprtje sejma prašičev. Tam so prenočili, da so bili čim prej na sejmu. Ta gostilna je bila celo noč odprta. In mag. Žnidar je šel v tisto oštarijo po predavanju in je bil tako tankovesten za slovenski jezik, Gorenjč iz Bohinja, je neverjetno, kaj je on vse vedel povedati o dolenskem dialektu.

***Je šel za to, da je poslušal dialekte?***

Ja. Izpod Gorjancev, tam naprej od Šentjerneja – tega dialekta ni bilo težko ločit', ali pa tukaj, okoli Dolenjskih Toplic, Žužemberka, Straže. Neverjetno, kako je znal oponašati in je začel o tem pisati. Posebne znake je imel za dialekt, res zanimiv človek. In tudi moram reči, da je bil med študenti zelo cenjen. Bil je natančen pri svojem metodičnem delu, zlasti pri načrtovanju, izvedbi in analizi hospitacij in nastopov je bil posebej zahteven.

Potem je bil za kulturo slovenskega jezika dr. Rotar Janez. On je takrat na ljubljansko Pedagoško akademijo prišel iz Zadra. Predaval je tudi na drugih oddelkih Pedagoške akademije.

***To niso bili vsi ljudje, ki so delali tudi v Ljubljani na Pedagoški?***

Ne, so bili tudi od druge. Je bilo treba za Koper, Gorico in za kakšne predmete je bilo kar dosti ur. Profesor Žlebnik je pokrival vse pedagoške predmete, sam nisem pedagogike predaval. Ne, vse je on predaval. Pa zgodovino pedagogike.

***Kaj si pa potem ti predaval?***

Jaz sem predaval didaktiko, pa pedagoško psihologijo. To mi je enkrat Pučkova<sup>4</sup> rekla: »Veš, tega pa ti ne bi smel!« (Nisem bil A-psiholog). Vedno sem se dobro počutil ob pedagoški psihologiji. Ja, vem, to so pa odnosi med psihologi in pedagogi.

.....  
4 Cveta Razdevšek Pučko je bila profesorica pedagoške psihologije na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

***Takrat ni bilo mogoče samostojno študirati psihologije?***

Ni bilo. Prva, ki je bila samostojna, je bila (tako se mi zdi) klinična psihologija.

***V bistvu je bila vedno kombinacija pedagogika in psihologija?***

Ja, mislim, da je bila celo edina kombinacija. Filozofije smo polno imeli, kombinacije študija filozofije in pedagogike pa se ne spomnim. Razmeroma hitro pa so nastajale druge kombinacije.

***Zdaj sva te prekinili? Kdo je še vse predaval v Novem mestu?***

Dr. Neda Brglez je imela sociologijo. Zame je bilo to pomembno delo, da mi je uspelo organizirati študij in pridobiti kader. Dobili smo tudi za kulturo slovenskega jezika profesorico iz Novega mesta, profesorico Erženovo. Je bila čudovita, ampak pol so to drugače naredili, ko sem šel iz Novega mesta. Drugače pa so druge predmete pokrivali kolegi z matične Pedagoške akademije iz Ljubljane. Pozneje se je našemu oddelku pridružil tedaj mag. Blažič, ki je po mojem odhodu prevzel tudi predstojništvo.



*Slika 3: Kongres Zveze pedagoških društev Jugoslavije na Ohridu v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja: prvi Veljko Troha, za njim Miroslava Cencič*

Meni je pri vodenju oddelka zelo prizadevno pomagala gospa Golnerjeva, ki je bila tajnica in 'deklica za vse'. Ona je bila steber tega oddelka, bila je vedno tam in je znala tudi ... Kar se tiče kavic itn., niso bili ljudje nič prikrajšani. Je pa hkrati tudi vse vedela in je tudi vse meni povedala. Tudi za kakšne stvari ..., ki so lahko neprijetne. O eni taki reči, nerad sicer o tem govorim ... Jaz sem tedaj, ko sem didaktiko predaval, moral tudi organizirati, zdi se mi, da 5 nastopov in analizo nastopov o posameznih urah. Enkrat smo to imeli predvideno za en četrtek. Ob četrtekih pa se je na Oddelku za razredni pouk in na sedežu Pedagoške akademije v Ljubljani vedno kaj dogajalo, sestanki raznih komisij ali pedagoškega znanstvenega zbora ali kako se je imenoval? No, sicer sem dopoldne planiral tisto hospitacijo, pa je nisem opravil. Niti mi na misel ni prišlo, da je to ravno božič! Ampak o tem je pisalo v enem lokalnem časopisu – pa ne v *Dolenjskem listu* – ki ga je izdala občina: »Profesor Troha s Pedagoške ni dovolil hospitacij, na ta dan so odpadle.« Kdo mi je to zakuhal? To je bilo ... Enostavno človek ne more verjeti! Saj sem si mislil, kdo je to naredil, ampak se tega nisem šel.

Za mojo družino se sredi ravnateljavanja na gimnaziji in v času dela na Oddelku za razredni pouk Pedagoške akademije zgodi kar nekaj pomembnih dogodkov. Dobili smo novega člana družine, Andreja, kupili smo parcelo na Trški Gori, proti koncu sedemdesetih let, ko sem se pripravljajal na odhod v Ljubljano, pa me je Občina Novo mesto počastila s podelitvijo Trdinove nagrade za leto 1978, in sicer kot priznanje za vzgojno in izobraževalno delo.

Tako da s tem oddelkom sem bil razmeroma zelo zadovoljen. No, hkrati pa sem toliko posla imel, da nisem kaj veliko mogel zase postorit'. Vedno mi je zmanjkalo, tudi na Zavodu (za šolstvo – ur. op.) mi je zmanjkalo, tako da s tega vidika nisem bil zadovoljen, nisem pa hotel odnehati. Magistrska teza mi je bila odobrena, napravil sem celo empirični načrt tega raziskovanja ... To pa moram reč', spet bom omenil Krko. Ko je šlo za računalniško obdelavo ... Krka. Gospa, Pavlinova je bila, je rekla: »To bomo pa mi naredili.« Vse, od statističnih pokazateljev, ki so bili, in tega ni bilo malo. Drugi je recimo Novoles. Tam so imeli enega statistika, ki se je zelo zastopil na statistiko in mi je malo pomagal. Tako da sem to vse, ko sem bil na tem Oddelku za razredni pouk, imel tam sicer vpeljano. Uspelo mi je tudi magistrirati.

Vse drugo me je pa čakalo. Mislim predvsem na oblikovanje teze za doktorat in vse drugo, kar je s tem v zvezi. Tako da sem potem

majčkeno kar špekuliral, ko sem dobil ponudbo s Pedagoškega inštituta, da bi razmislil o morebitnem prevzemu direktorskega mesta na Pedagoškem inštitutu. Pod ponudbo je bil podpisan predsednik samoupravnega organa, mislim da gospod Vintar. Pedagoški inštitut je bil takrat ideološko tako črno predstavljen! Preden sem jaz prišel, ga je vodil gospod Bohanc, le kratek čas. Prej pa Medveš – Medveš je bil kar dolgo, pa Sagadin je bil pred Medvešem, Pediček pa je bil pred Sagadinom. Pediček je bil razmeroma dolgo, dokler se ni začel tisti posvet, pa vzgoja človeka ... Ko so začeli Pedička napadat' z vseh strani, je potem vsak direktor imel težave.

No, potem mi je Pediček telefoniral zaradi ene druge reči, nekaj v zvezi s *Sodobno pedagogiko*. Pa me je vprašal: »Ali boste kaj v Ljubljano prišli?« Takrat je bil on predsednik društva, dolgo časa je bil predsednik Zveze pedagoških društev. Mi smo imeli tudi v Novem mestu društvo in potem smo se kdaj pa kdaj tako srečali. Dobila sva se v kolodvorski restavraciji. Pa mi je razložil, kakšne želje ima, da se je tudi z drugimi pogovarjal. Da imajo obete raznih ljudi, ki bi prišli na inštitut, ampak da se srečujejo ob mojem imenu. Jaz sem mu omenil, da pripravljam tezo za doktorat, pa mi je rekel: »Ja, saj to pa paše, saj mi tam vsi študiramo.« No, to je on sicer rekel, ampak jaz sem tam napisal nekaj nepomembnih člankov. Moram reči, da je moje razmišljanje bilo razmeroma kar dolgo. Potem so mi še enkrat pisali, pa ne vem, ali je bil kdo iz zbora delavcev. No, ampak predsednik tega mi je ponovno pisal, da so se pogovarjali, da me ponovno vabijo itn. Tako da jaz sem pol pa začel malo mislit', morda pa bi. Ma lej, raziskovalna institucija je, sem malo špekuliral, da bom imel čas, da bom motiviran, da mi bodo pomagali itn. Pa literatura. Jaz moram reč, da nisem Pleterij nikdar več toliko obiskoval, kot ko sem študiral – sem bil že kot domača žival v samostanu. In sem se odločil, sicer zelo težko, ker nisem imel stanovanja v Ljubljani. V Novem mestu sem imel stanovanje 'na posodo', imel sem še dva otroka, je bilo treba mal' misliti na to, kako bi to bilo. In sem potem vprašal, če se da v zvezi s tem kaj naredit'. Ne takoj, ampak če obstaja kakšna možnost. Moram reč', da sem to poskušal že na Pedagoški akademiji, da bi dobil kakšen kredit, kakšen najem. Vedel sem, da so drugi dobivali, vendar mi ni uspelo. Tako da so mene potem oni čakali kakšen mesec.

***Pa tudi ko si omenil, da je bilo vse črno povezano s Pedagoškim inštitutom? Na kaj si mislil?***

Mislil sem na afero v zvezi s Pedičkom. Politika in ideologija. Jaz to vem, ker sem Pedička povabil na predavanje pedagoškim delavcem na Zavodu za šolstvo za novomeške učitelje – je bila zamera. Pa sem Schmidta tudi povabil, pa ni bilo nobene zamere. Čeprav je bil Pediček čist' drugačen, če gledam predavateljske sposobnosti – Schmidta 100 x nese! Pediček je bil drugač' dober predavatelj ... Jaz sem njega spoznal na 2. posvetu pedagogov na Bledu. To je bilo ..., ko sem bil še študent. In tam je bila tudi Iva Šegula. Posvet na Bledu smo imeli in smo bili kot študenti povabljeni. Pediček je bil takrat v vzponu. Potem je bil konflikt z Žlebnikom, ki je na tiste članke, ki jih je dr. Pediček pisal proti koncu šestdesetih let v Naših razgledih (tri ali več nadaljevanj) pripravil neke vrste koreferat na posvetu Zveze pedagoških društev in na Pedičkovo pisanje negativno odreagiral. Zanimivo, na mene sta se obadva obračala, Žlebnik mi je svoje članke pošiljal v branje. Jaz sem dejal: »Dajta se enkrat pomenit!« Takrat se namreč nista pogovarjala.

***Pa sta vedela drug za drugega, da se obadva nate obračata?***

Ja, ja, ja. Žlebnik je želel, da se pogovarjam z njim. Bil sem tudi član uredniškega odbora revije *Vzgoja in izobraževanje*, pa je Pediček poslal en članek, pa so rekli, da ne bodo objavili. Pa sem rekel: »Zakaj pa ne?« To je bilo o Pedičku, vedno je bilo treba kakšne dodatne ... Zdaj, če ostanem še pri Pedagoškem inštitutu. Na tem inštitutu je seveda bila ena pomembna stvar, da je bil inštitut zelo, zelo nizko financiran. Finančna sredstva je pridobil samo skozi raziskovanje in financiranje skozi raziskovalno skupnost. Ko je to skupnost vodila pred nekaj tedni umrla Kornhauserjeva, se je stanje malo izboljšalo. Ona je imela tak smisel, bila je pametna in je tudi vedela, kam se lahko ta sredstva vlagajo, da bi mi bolj prišli do izraza. Drugače pa je bil Pedagoški inštitut financiran samo na osnovi raziskovalnih nalog. Če raziskovalne naloge niso bile narejene in moram reči, da kar nekaj ljudi na inštitutu ni opravilo teh nalog, niso imeli kaj pokazati, ni bilo poročil, ni bilo elaboratov itn. In če tega ni bilo, na raziskovalni skupnosti nisi imel možnost zaprosit' za financiranje. To je razlog, da je kar nekaj raziskovalcev zapustilo delo na inštitutu. Marsikatere težave pri delu so povzročale t. i. srede, ki so bile namenjene strokovnim, sindikalnim, predvsem pa samoupravnim zadevam. Delovni dan, ko so bili vsi skupaj, ko so kavo pil' itn.

Drugače pa, prostori so bili čudoviti, vsak je imel svoj kabinet, strojepisnica je bila tam, knjižnica je bila razmeroma kar bogata – to moram reč', da so poskrbeli šefi pred menoj. Tako so bile razmere, tudi lokacija dobra, v miru ... Prav lepo za delat'. Ko sem jaz prišel tja, pa sem videl Pedagoški inštitut kot stavbo, sem pa rekel: »Tole je pa nobel, lepo!« Vse je bilo urejeno, vse je teklo. To, s čimer sem se ubadal v Novem mestu na gimnaziji, pa kjer sem bil ..., s temi materialnimi stvarmi, praktično to tu ni bilo. Edino, kar sem mislil takrat, še parkirišče asfaltirati. Se pravi, pogoji so bili čudoviti in nekateri raziskovalci jih niso izkoristili. Nekateri raziskovalci praktično niso dosegali raziskovalnih rezultatov. »Pa kje imate raziskovalne naloge?« sem vprašal. »Ja, pa nisem še. A veste, znanost je nekaj čutnega, ne morete napraviti' tedaj, ko kdo reče. Morate čakati navdiha.« On čaka, navdiha čaka!? Sem rekel: »Ni denarja! Pa poiščite nekaj, kjer boste lahko brez navdiha živeli!«

Zdaj ne govorim zaradi tega, da bi hotel žaliti', ampak inštitut ni mogel funkcionirati'. Žal mi je bilo, ker je cela vrsta sodelavcev na inštitutu prav prizadevno delala, žal jih ne morem vseh naštevati, čeprav bi si zaslužili še kaj več kot omembo v nekem intervjuju. Na inštitutu se ni nič storilo brez nekaterih ljudi: tu je gotovo psiholog Benjamin Jurman, ki nam je zaradi svojih izjav sicer nakopal obisk članov UDBE (Uprava državne varnosti – ur. op), pa dr. Gnamuševa, dr. Kolarjeva, poznejši profesor na Pedagoški fakulteti dr. Janez Ferbar, pa neumorni in natančni dr. Širec, znan tudi po kratkih, a natančnih noticah v pismih bralcev, Jože Režonja, dr. Pediček, gospa Lebarič, Gobčeva, ki je presenečala s posebnimi projekti in z veliko ljubeznijo do rož, mag. Uršičeva, Vontova, Novakova z raziskovanjem med drugim tudi celodnevne šole, da ne pozabim omeniti kolektiva strojepisnik, brez katerih nič od Pedagoškega inštituta ne bi prišlo na beli dan. To so bili delavci, pravi raziskovalci, ni bilo kaj. Naj seveda posebej omenim našo čistilko, brez katere si ni mogoče zamisliti življenja in dela na Pedagoškem inštitutu. Zaradi njenih potic smo tako doživljali vse pomembne praznike ne glede na ideološke predsodke. Osebnostno mi je bilo prav žal, ko nas je zapustila mag. Uršičeva, saj je bila z raziskovalnega vidika zelo obetavna.

### *A Plestenjakova, ki je delala tudi pri nas? A Majda?*

Da, to je bila mag. Majda Uršič Plestenjak, poznejša predavateljica na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V glavnem so bili tudi osebni

dohodki zelo nizki. Ko sem najel stanovanjski kredit, sem se moral zlagati – danes bi bil kaznovan, takrat nisem bil. Sem posegel skoraj 10 % v tisti obvezni del (plače – ur. op.), ki ga nisi smel odtujiti. Eno tretjino, če je to preseгло, potem ni bilo mogoče. Pa sem moral, zato ker je bila moja plača vsaj za 20 % nižja kot v Novem mestu, ko sem bil na Pedagoški. Bil sem s tega vidika, bi rekel, nor. Ampak vsi so bili nizko plačani. To je bila slaba stran, ki sem jo pravzaprav slabo prenašal, ker nisem mogel do stanovanja ... Potem to, da je – no, to sem že povedal – da je bilo kar nekaj raziskovalcev, ki niso dajali dovolj od sebe. In bile so težave ideološke narave. To se spomnim, ko so prihajali posamezni ljudje v službo oz. so prosili za službo na Pedagoškem inštitutu, pa so mi nekateri rekli: »Prosimo vas, če nas samo evidentirate, da smo zaprosili za službo, saj jo dobili tako ali tako ne bomo pri vas! To so nam že prej povedali, da ne bomo dobili te službe.« Med temi je bil nekdo od 25 poslancev, ki so zgubili poslanski mandat zaradi napačnega odločanja v parlamentu.

***Je to bilo takrat, ko je bil Kavčič, pa te afere? Je bilo to s tem povezano?***

No, to je bilo malo kasneje. Ti ljudje, ki so bili takrat očrjnjeni, so imeli velike težave. Potem ta ideološki vpliv ... Takrat, ko je šlo za usmerjeno izobraževanje. To je bil na Pedagoškem inštitutu kar izziv: usmerjeno izobraževanje, teoretske osnove, ideologije usmerjenega izobraževanja itn. In v glavnem nasprotovanje, nasprotovanje usmerjenemu izobraževanju, čeprav je Pediček v svojih člankih iskal pozitivne lastnosti in je tudi o tem pisal. Mi smo se odločili, da bomo izdali eno knjigo – ne vem naslova – ali so bila načela usmerjenega izobraževanja. To je ena knjiga, kjer so vsi sodelavci, no, ne vsi, tisti, ki so imeli o tem kaj povedati. Med njimi je bil Režonja Jože, pa Pediček in drugi – so pisali o usmerjenem izobraževanju. V glavnem so bili kritični in je bil grozen problem najti recenzenta. Dva recenzenta so nam določil'. Ni bil dovolj eden, dva sta morala biti. In jaz sem šel na to pot iskanje recenzenta. Vedel sem, da bodo težave. Takrat en moj kolega, tud' pokojni že, Rudi Lešnik – je takrat, ne vem sicer, zakaj, predsedal na Centralni komite Socialistične republike Slovenije, tja k Šetincu; je bil njegov sekretar al' ne vem. Jaz ne morem pozabiti, kakšno ponižanje sem tam doživel, pri prijatelju Lešniku! Pa sem ga vprašal, če bi mi lahko pomagal najti kakšne take recenzente, ki bodo to in to ocenili tako, da bo šlo skoz', da ne bomo imeli

težav. Je rekel: »Kaj si pa ti predstavljaš!?!« Niti stola mi ni ponudil. Stal sem pred njim kot šolarček, on je sedel. Sem rekel: »Kako? Zakaj pa ne? Napisali smo to in to, to je en cel zbornik, aktualna tema je usmerjeno izobraževanje, menda ni kar tako zraslo, pa da je vse dobro. Mi smo pa na inštitutu in moramo kaj reč' o tem.« Je rekel: »To že, ampak morate imeti ta prave ljudi! ... Ne, kvečjemu, če bo lahko to oceno pripravil dr. Avguštin Lah – on je zdaj v toplicah v Laškem ali v Rimskih Toplicah.« In seveda, pot pod noge: telefoniram v Rimske Toplice, odnesem *Usmerjeno izobraževanje*. On prebere in pošlje 25 strani recenzije o posameznih člankih. In ko je prišel do Pedičkovega, pravi: »To je zelo dobro napisano, ampak končal je tam, kjer bi moral začeti.« Joj, ko sem jaz to Pedičku rekel ... Niste mogli boljše reči Pedičku, kot da naj še kaj doda. In je potem najmanj še enkrat toliko napisal. In jaz sem potem tisto ohranil. Ampak to je bil eden recenzent. Tol'k' daleč smo šli, da smo celo tedanjega hrvaškega ministra za šolstvo Stipeta Šuvarja prosili, ki se je ukvarjal s šolo, tudi s srednjo šolo. On je odklonil in rekel: »Boste pa ja vi, Slovenci, sami to naredili.« Nam je odpisal zelo hitro. Skratka, tista Avguštinova recenzija je bila t'ko. Hočem reč', vse bi lahko lepo šlo, če ne bi zraven bil Pediček. Ta ataka na Pedička, to so ga čakali na vsakem koraku! Mi pa smo se tedaj pogovarjali s Pedičkom, da bi celo njegova zbrana dela izdali. Si morete mislit'?! Ampak ko se je to začelo, sem jaz tako ali tako bil v odpovedi, to se je pogovarjalo z Mejakovo, pa mislim, da ni ratalo. Take razmere so bile na tem inštitutu, tako da je to meni že kar presedalo. Kjerkoli ste bili, ko ste rekli, da ste s Pedagoškega inštituta, so se ljudje kar drugače začeli obnašat'. Kot da smo garjave ovce. Sam mislim, da so v Pedičkovih idejah videli ideološko nesprejemljive ideje tudi tam, kjer jih ni bilo.

Z vidika notranjega delovanja inštituta, to je neopravljanje raziskovalnega dela, sem sam pogrešal red. Sam sem to zadevo poskušal urediti s sprejemom hišnega reda, po katerem naj bi se ravnali vsi. Seveda sem glede tega povsem pogorel. Enostavno se mi ni zdelo mogoče tako delat'. Če nekateri raziskovalci tako capljajo, ko pa vem, da doma ne delajo. Seveda je vedno tako, da so nekatera pravila potrebna predvsem za tiste, ki le tako lahko izpolnjujejo delovne in druge dolžnosti. Delovno zanesljivi ljudje ne potrebujejo nobenih pravil. Zdaj bom z inštitutom končal.

***Skratka vsega se je nabralo, da si hotel zamenjati službo?***

Tam sem jaz dal odpoved. Nekateri so komaj čakali.

Ko sem bil proti koncu na Pedagoškem inštitutu, moje odpovedi niso sprejeli, jaz sem pa vztrajal. Tako da mi je mandat po moji odpovedi minil, a so jo morali sprejeti še organi na ravni občine. Ta procedura na Občini Vič ni šla skozi in sem jaz bil zadnje pol leta vršilec dolžnosti. Kar se tiče Pedagoške akademije, mi je profesor Škoflek<sup>5</sup> s Pedagoške akademije pisal, ko sem bil vršilec dolžnosti, če bi prišel na Pedagoško akademijo. Prej sem že nekaj predaval tam (didaktiko interesnih dejavnosti – ur. op.). Ne vem, ali le za razredni pouk ali tudi za kakšen drug program. Tako sem prišel na Pedagoško akademijo.

No, to je bila moja davna želja. Mislim, da spadam na Pedagoško akademijo. Od vseh stvari, ki sem jih kdaj opravljal, se mi je zdelo, da najbolj spadam na učiteljsišče ali na akademijo ali pa v osnovno šolo kot učitelj. Ta učiteljska nit se mi je stalno vlekla. Če sem prej rekel Pedagoški inštitut in teze za doktorat, sem najmanj na inštitutu naredil zase. Nikoli ni bilo časa. Edina reč, ki sem jo raziskovalno delal kot delavec na Pedagoškem inštitutu, je bila ena sama raziskava. Pa še to sem dokončal, ko sem šel z inštituta. Tam nisem mogel. Tudi žena ve povedat', da sem se takrat začel redit' in sem se zredil. Prišel sem pozno domov, sem bil lačen, sem jedel ob sedmih, potem pa sem ob desetih rekel: »Kje je pa večerja?« Pa je bila še večerja zraven. Kar zadeva življenje takrat, mi je bila Trška Gora posebna sprostitev v tem delu. Veliko sem naredil, a je bilo malo učinkov na Pedagoškem inštitutu. Tako da nisem bil zadovoljen.

Pri delu na Pedagoški akademiji sem imel več časa za študij. Pa še nekaj moram reči. Pedagoška akademija je tudi pomagala. Jaz sem imel veliko empiričnega dela po različnih šolah po Sloveniji. To je financirala Pedagoška akademija. To je bila posebna pomoč, ker drugače bi se tega težko lotil.

***Saj vi ste takrat morali doktorirati čim prej, a ne, ker se je Pedagoška akademija želela preoblikovati v fakulteto?***

Ja, to je bila akcija. O tem piše tudi Zgaga,<sup>6</sup> kako smo se pripravljali. Vendar zase vem, da sem mislil na doktorat in oblikoval osnove za

<sup>5</sup> Ivo Škoflek, tedanji dekan Pedagoške akademije v Ljubljani.

<sup>6</sup> Veljko Troha je, še predenji sva izvedli intervju, prebral članek Pavla Zgaga, ki je objavljen v tej knjigi in na katerega se pri tem sklicuje.

tezo že proti koncu sedemdesetih let. Res pa je, da je veliko ljudi že bistveno prej pripravljalo doktorski študij. Ni bilo to narejeno naenkrat, ampak so se procesi začeli že prej. Zdaj ko je bila pa še motivacija s strani šole: treba je to, sprememba je potrebna, programi se spreminjajo ... Hudo pa je bilo za nekatere. Praktično so bili nekateri le nekaj let pred zasluženo upokojitvijo, pa brez doktorata niso mogli več opravljati dela.

To je bil strašno velik zamah. Smo razmišljali in se pogovarjali, ali gremo v to. Navsezadnje je mal' smešno pri tej starosti, da greš delat doktorat, saj so se nekateri tudi posmehovali: »Kaj zdaj? A mislijo, da bodo zastonj dobil naziv za doktorja znanosti!« Tem in podobnim natolcevanjem se je bilo težko izogniti.

***Glavni predmet, ki si ga poučeval na različnih programih znotraj Pedagoške akademije in kasneje fakultete, je bil teorija vzgoje. V nekaterih programih izobraževanja učiteljev se odločajo za vključitev predmeta obča pedagogika, na Pedagoški fakulteti in tudi ponekod drugod imamo predmet teorija vzgoje. Kako in zakaj je prišlo do te odločitve?***

Jaz nisem tega imena dal niti ime za didaktiko interesnih dejavnosti niti za teorijo vzgoje. Jaz sem to podedoval, ko sem prišel na Pedagoško akademijo. Teorija vzgoje je bila že prej, predavala jo je Ana Tomič. Potem je šla na Oddelek za pedagogiko (na Filozofsko fakulteto v Ljubljani – ur. op.). Mislim, da je tam predavala didaktiko.

Enkrat so imeli nek posvet. Mislim, da na Marksističnem centru pri Centralnem komiteju SRS na Tomšičevi. Tudi Pediček je bil zraven. Ne vem, kdo je to vodil. Jaz sem bil povabljen s Pedagoške akademije. Mislim, da sem bil takrat celo dekan. Ponudil sem možnost organizacije razprave, med drugim tudi o teoriji vzgoje. A ni bilo nič od tega. Mislim, da tega zapisnika niti nisem videl. Tam je bil tudi Mrmak. Teorija vzgoje mislim, da je nastala na Oddelku za pedagogiko (Filozofske fakultete v Ljubljani – ur. op.). Tam je drugačna kot tista, ki sem jo jaz predaval. Jaz sem to ime sprejel, da pa bi se poglobil v to, kaj to spremeni na vsebini, če bi bila pedagogika, pa se nisem. Verjetno sem konservativen. Toliko časa sem bil že notri, da nisem na tem področju kaj veliko naredil. Na to področje se nisem osredotočal. Jaz sem vzel tako, kot so bili napisani učbeniki,

npr. *Pedagogika 1 in 2*<sup>7</sup>, pa Pataki<sup>8</sup>, pa Šimleša, pa vsi ti jugoslovanski učbeniki pedagogike. Saj so bili vsi enaki. Kako reč, zlasti okoli vzgojnega smotra in drugo, kar se je spreminjalo, pogledi na določena vprašanja, sem tudi sam spreminjal. Da pa bi se prav zapičil v to in iskal ustrezen odgovor ... Mislim, da k teoriji vzgoje bolj sodi teorija, v pedagogiki pa je tudi kar nekaj metodičnih vzgojnih posegov, metode moralne vzgoje na primer. To sodi v operativo in ne le v teorijo. Bistvena razlika je med teorijo vzgoje in pedagogiko, a se v to nisem več poglobljajal.

***Glavno področje tvojega raziskovanja je bila osnovna šola, in sicer povezanost družbenega okolja in šole ter izvenšolske dejavnosti. Kaj te je pritegnilo, da si raziskoval prav to?***

Če nekaj besed rečem o interesnih dejavnostih. Meni se je zdelo in mogoče to izhaja iz mojega triletnega osnovnošolskega delovanja v Dolenji vasi pri Ribnici ali iz dela v Vzgojnem zavodu Planina. Če sem učence opazoval pri pouku, zlasti moje osnovnošolce, in ko sem jih imel popoldan v raznih aktivnostih. Bili smo majhna šola, a smo imeli kulturni krožek, dramski, športni, nogomet smo igrali. Vse take reči. Ko sem opazoval ... To sem moral sam (voditi krožke – ur. op.) pa Tonček. On je poučeval prvi razred in njegov urnik je bil kompatibilen z mojim. On je vodil pevski zbor, vse glasbene dejavnosti, tudi muziciral je, učil jih je neke inštrumente. Ne vem, če ravno kitaro, ampak harmoniko je pa igral. Govorim midva, ker so bile naše dame (Ribničanka Bregarjeva, Kaprolova, Perdan Ana iz Sodražice, pa Ana Bartol, tudi iz Sodražice) manj prostočasovno angažirane. Naj se spomnim posebno učiteljice Bartolove. Jaz sem bil pri njej na učiteljski praksi kot učiteljščnik v Mozlju pri Kočevju. Njeno mesto (v Dolenji vasi – ur. op. ) je bilo v sedmih letih šesto, sedmo. Zelo so jo preganjali. Izobraževala se je pri nunah v Novem mestu, menda. Bila je dobra elementarka. Potem je Tone Petek vzel prvi razred in ona drugi. Bila je čudovita učiteljica. Včasih je rekla: »Pridite me malo pogledat.« Ne zato, ker se je hotela pokazat', ampak zato, ker sem jaz to rabil. Je rekla: »A vidite? Tega ne znate, tega vam učiteljšče ni dalo, boste se pri meni naučili.«

7 Krmeta, L., Potkonjak, N., Schmidt, V. in Šimleša, P. (1975). *Pedagogika 1 in 2*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

8 Pataki, S. (1953). *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Ta odnos delo v šoli pa zunaj šole ... Obnašanje otrok, doživljanje, komunikacija je bila spontano drugačna kot v šoli. V razredu: načrt, smoter, metoda, vse to. Ne da tam (pri krožkih – ur. op.) tega ni bilo. Je bil smoter, ampak ni bil zapisan, ni bilo načrtano, da morate ravno tako delat'. Te dejavnosti, v katere niso otroke prisilili, ampak so se prostovoljno javili, so hoteli biti zraven. Je bilo tudi bistveno lažje z njimi delat'. Disciplina, red, ni bilo neke čvrstine, ni bilo posegov, kot je klofuta, ki so bile pri pouku še kar pogoste. Ti interesi, ko pridejo do izraza ... Jaz sem imel v glavnem kmečko mladino. V Dolenji vasi je bil nekoč pred mano učitelj, Vončina, potem je bil svetovalec, inšpektor v Logatcu. Vsak kmet ga je tam poznal, ker mu je obrezal sadje. Sadje! To so včasih učitelji delali. Nekateri so to dobro poznali. Nekateri otroci so želeli to delat'. Npr. sadje obrezovat'. Jaz nisem znal. Tonček je pa znal. Imeli smo tudi take dejavnosti. Tudi igrice so igrali. To je neverjetno, kako so se tam sprostiti. Kaj vse je en otrok povedal na odru, kar si ni bilo mogoče predstavljati pri pouku. Se spomnim Tomšičevi, ena Micka, ena pa Anica. Tihi sta bili. Ena je celo punčko nosila v šolo še v petem razredu. Bila je tiho kot miš. Potem smo imeli pa dramski krožek, se je pa neverjetno sprostita. To doživljanje, ko so oni hoteli to delat'. Pa ni bilo nič takega, kar bi bila škoda, da jim ne bi to pustili. So se pustili usmerjat'. Meni je to dalo mislit'. Da bi ob obveznem šolskem delu obstajala neka dejavnosti, da bi se realizirali interesi, ki niso tako resni. In to je bil moj osnovni cilj. Čeprav se je marsikdo potem tudi poklicno, ko je šel skozi interesne dejavnosti, s tem ukvarjal, se usmeril v študij. To mi je dalo mislit', da sem se tega lotil v magisteriju.

Videl sem tudi, da starši, ki smo jih dobili v šolo in so prišli, ker otroci sodelujejo v različnih drugih dejavnostih, ne le da so prišli. So rekli, da bodo tudi pomagali. Ko rečem povezovanje šole z okoljem, to ne deluje abstraktno. To učinkuje na nekih dejavnostih, ki potekajo v šoli. Tako ali tako je šola odvisna od družbenega okolja. Ta malenkostna spodbuda me ni zapustila. Tako sem prišel v to. Poglobil sem se v problematiko prostega časa.

Na društvenem področju sva z Lešnikom ustanovila Sekcijo za pedagogiko prostega časa. Lešnik je tudi doktoriral iz tega. Posvetil se je dejavnostim prostega časa. Po mojem je prvi, ki je začel z objavljanjem tega. V sekcijo smo dobili za nekaj časa tudi psihologe, mislim na dr. Meseca in Franceta Hočevarja. Smo imeli dva, tri sestanke, a žal nam je potem zmanjkalo. Imeli smo poseben mednarodni posvet

o prostem času mladih v Mariboru in Podčetrtku. Spomnim se, da je dr. Aleksandra Kornhauser na ta posvet pripeljala tudi svojega drugega moža in se aktivno vključila v debato o pomenu prostega časa za človekovo ustvarjalnost. Posebej nas je osupnila z znanjem več tujih jezikov. Ko ji je bila ponujena možnost, imeti prevajalca za posamezen jezik, ki ga je uporabljala, je na kratko odklonila tovrstno pomoč, ker da je ne potrebuje. In res je ni.

***Vse to pa je bilo povezano s procesom podružbljanja šole. Kako si prišel do te teme, zakaj si se s tem ukvarjal?***

O tem se je začelo govorit' v bolj intenzivni obliki v Popitovih časih na širšem področju. Jaz tega nisem vzel kot politični izraz, ampak zopet, izhajajoč iz mojih raziskav, od kod so šole črpale vsebinski okvir za interesne dejavnosti. Za en del se ve. Tisti, ki izhaja iz vsebine pouka, ta je bil najbolj zacementiran in najbolj tog v interesnih dejavnostih. Teh značilnosti življenja v prostem času je bilo najmanj v interesnih dejavnostih, ki so izhajale iz vsebin pouka. Kar pomeni, da se ljudje – običajno so to vodili učitelji – niso mogli znebit' osnovnih metod. Ne rečem, da so slabe enake poti kot pri pouku. Kar se tiče podružbljanja, sem empirično prišel do tega že v magistrski nalogi, da če je kraj industrijsko, kulturno, proizvodno razvit ali se razvija v večji meri, se to odraža tudi v vsebini interesnih dejavnosti. Ne povsem. Ta odvisnost se tu kaže. Če gre za te dejavnosti, so tu prihajali mentorji, ki so bili običajno ali iz proizvodnih organizacij ali iz društev ali iz okolja in drugih faktorjev, ki so v okolju delovali. Tako se je okolje čisto vsebinsko povezovalo preko interesnih dejavnosti. Predvidevam, nekje sem celo pisal o tem, da se je to odražalo tudi v odnosih tam, kjer so bile te stvari dobro razvite. Če vzamete tak poseben primer take šole, je šola v Podčetrtku. Žal, z osamosvojitvijo Slovenije so te dejavnosti, ki so bile razvite, propadle. Kar je ostalo, pa je postalo komercialna dejavnosti. Takratni ravnatelj te šole Brilej je s svojimi sodelavci v šoli in okolju razvijal celo vrsto dejavnosti, vse značilnosti tistega kraja in umetnosti so prenašali v šolo. To smo objavili v knjigi *Samorastniki ob Sotli*. Te interesne dejavnosti niso nastajale vsebinsko kar tako. Je morala bit' neka navezava na družbeno in proizvodno tehnično okolje, na naravo. Težko si je zamisliti, da ne bi imeli na Gorenjskem planinskega krožka v šoli. Ta povezava, kjer to imajo, ima, kot sem to ugotavljal, tudi ugodne medsebojne odnose. Birokratizacije med šolo in starši je bistveno manj. Saj tisti,

ki so sodelovali v različnih dejavnostih, so bili starši ali so prihajali v stik z njimi na tak ali drugačen način. To me je napeljalo, da sem to problematiko razvijal v tezi za doktorat.

***V magistrskem delu je zanimivo vzporejanje socialnega okolja in zelo velik poudarek na otroku. Ali je bilo to tedaj prevladujoči diskurz v pedagogiki ali je to tvoja posebnost?***

Kar se mene tiče, me je navdušila tematika, ki se je pojavila nekje, ne vem, kje, je pa izhajala iz pojmovanja načela individualizacije pouka. Od tod smo nekateri prihajali preko različnih poti, tudi Kramar<sup>9</sup> iz Maribora, do subjekta vzgoje. Subjekt vzgoje smo razlagali na ta način: subjekt vzgoje bo, čim bolj bo razvit individuum, pod predpostavko, da je ta individuum dober, da se razvijejo pozitivne lastnosti. Verjetno je to naivno. A izhajali smo iz tega. Na tak način, tudi skozi individualizacijo, se razvijajo individualni interesi, posamezna nagnjenja. Bolj kot jih človek uveljavlja, bolj postane odgovoren sam zase, v večji meri je subjekt. Lahko bi nekdo rekel, da se je tudi ideologija takrat začela. Osnovni namen vzgoje je vzgojiti subjekta. Če nekdo reče, da 'moramo' vzgojiti, je to nekaj drugega, kot če izhajaš iz naravnih postulatov individualizacije dela s posameznikom, da so pomembne njegove individualne lastnosti, njegova nagnjenja in ne le tisto, kar prenašaš od zunaj.

***Tudi poudarek, da pri pouku določenih stvari ali lastnosti otroka potencialno ne vidiš. V tem kontekstu pa iz okolja vnašati dejavnosti, ki to omogočajo.***

Ja, to obvezno nastaja. Da to vidiš, ni treba bit' posebno pameten. Jaz ob petkih gledam izbor pesmi, popevk. Včasih gledam, ko imajo tekmovanje posameznih ansamblov iz te ali te dežele, ponekod družinskih. Kakšno bogastvo je to! To je spodbujeno, da razvijejo dar, ki ga imajo posamezne družine. Mene to navdušuje, čeprav bi lahko rekel: »Pa kaj, ta muzika.« Iz nič ni nič. Če človek zanemarja individualna nagnjenja v praktičnem procesu vzgoje, ob rednem pouku, če imaš določeno, da učenec mora to znati, ker se zaključi z določeno oceno. Da mora skozi to iti. Najhuje je, ko se zahteva pri likovnem pouku. Spomnim se svojega primera. Med šolsko likovno vzgojo nas je učitelj peljal na ogled zunanosti Kapitlja. Od mene je zahteval,

<sup>9</sup> Martin Kramar, profesor na Pedagoški akademiji, kasneje fakulteti, v Mariboru.

naj si ogledam stopnice pri vhodu na Kapitelj in naj jih narišem. Jaz sem mu rekel, da tega ne znam. Pa mi je rekel, da ni treba vsega vnaprej znati. Pa mi boste kaj povedali, kako perspektiva. »Ne,« je rekel, »probaj, kakor vidiš.« In sem probal. In čudo od čudes, so bile res stopnice, tudi perspektiva je bila prava. Seveda je bilo nerodno vse skupaj. Ampak on je bil človek, ki je zaupal vame in me na tak način spodbudil. Če boš probal, bo kaj iz tebe nastalo. Bo s tebe zraslo. Ampak če ne bo, bo pa kaj drugega. Probat' je bilo pa treba.

***Bil si tudi zelo družbenopolitično aktiven. Bil si npr. član Komisije za idejna vprašanja vzgoje in izobraževanje pri Marksističnem centru Centralnega komiteja zveze komunistov Slovenije, član Družbenega sveta za vzgojo in izobraževanje Socialistične republike Slovenije, delegat v Posebni izobraževalni skupnosti za pedagoško usmeritev itn. Vse to delo pa je bilo povezano predvsem z vzgojo in izobraževanjem ter raziskovanjem. Od kod toliko funkcij?***

Tudi jaz ne vem, od kod. Niti nisem vedel, da bi bil v vseh teh organih, kot praviš. Nisem bil. Da bi bil kdaj član Marksističnega centra pri CK, tega jaz ne vem. Morda je še kaka taka funkcija. Da sem pa bil na kakem sestanku zraven, to bi pa rekel. Iz tega, ker smo bili povabljeni na take reči, obvezno. To je bila tudi ideologija. Če si bil na nekem vodilnem položaju, zlasti na pedagoškem področju, Pedagoški inštitut, Zavod za šolstvo, potem kadar se je odločalo v skupščini, pa še prej v Strokovnem svetu, o kakih pomembnih pedagoških vprašanjih, vprašanjih šolstva, o Zakonu o osnovni šoli npr., torej o stvareh, ki so bile občutljive, tako kot je bilo občutljivo npr., da bi dopustili možnost alternativnih osnovnih šol, so nas poklicali na sestanek. To ni bilo kar tako. Jaz se spomnim teh procesov, kakšni so bili. Običajno je bilo tako, da če je nek pomemben republiški organ na področju šolstva obravnaval pomembne zadeve šolskega sistema in vzgoje, je običajno pred resnejšimi odločitvami povabil različne funkcionarje na področju šolstva na posvet. Celo tako je bilo, da smo dobili tam gradiva in smo jih prebrali in smo jih morali dati nazaj. Tako je bilo tudi enkrat, ne ravno na področju šolstva in vzgoje, je pa vsebinsko področje močno zadevalo vzgojno področje. Dr. Rode, profesor na Teološki fakulteti, poznejši ljubljanski nadškof, je pripravil študijo o odnosu do vere, cerkve, pa tudi o razumevanju odnosa do vernega učitelja. To je bilo v začetku osemdesetih let. Tedaj so nas povabili v prostore na Tomšičevo, v klet. Posvet je vodil Milan Kučan, ki je bil

predsednik Ideološke komisije pri Centralnem komiteju SRS. Tam je bila tudi profesorica dr. Kornhauserjeva. Spomnim se, ker je imela posebno ekstremno stališče od vseh drugih, ki smo tam bili. Dali so nam določen čas, da smo tisto prebrali, si kaj zapisali, potem je bila pa diskusija in smo povedali, kaj si mislimo. Moram reči, da večina nas je bila za to, da je potrebno to razmerje med cerkvijo, tudi s strani cerkve in ne le oblasti, ublažiti. Da se moramo bolj razumeti, da nismo taki sovražniki. Šlo je tudi za vprašanje vernega učitelja. Je treba tudi to dopustiti, smo menili, ljudje smo taki ali drugačni. To omenjam zato, ker je dr. Kornhauserjeva prav to stališče ostro napadla. Hočem reči, da so nas vodilne ljudi v takih primerih povabili na sestanek, ne da bi bili formalno člani določene organizacije. To ni bil edinstven primer. Je bilo tudi prej. Ko je bila Poljanškova predsednica Komiteja za vzgojo in izobraževanje pri Izvršnem svetu, je skoraj vsak ponedeljek ob sedmi uri sklicala na posvet o določenih vprašanih vzgoje in izobraževanja. Tak je bil način dela.

*Tudi na Pedagoški fakulteti si bil član številnih komisij, med drugimi vrsto let Komisije za znanstvenoraziskovalno, umetniško in strokovno delo, opravljal si vrsto vodstvenih funkcij, bil si celo dekan v letih, ko se je Pedagoška akademija preoblikovala v fakulteto.*

Meni funkcije same po sebi niso vseč. Pri kakšnih funkcijah sem prav trpel. Če si nekam prišel, da si postal malo bolj viden ... V Novem mestu ni bilo tako težko postati viden, če si malo migal ... Jaz sem pisal v *Dolenjski list*. Z urednikom sva bila v istem bloku. Je rekel: »A imate kaj?« Če so majhni kraji, se to hitro razve. Ali pa nekaj narediš, kar drugi ne naredijo, pa si spet tam. Tako recimo prideš do tega. To, da sem jaz bil ravnatelj gimnazije, je bilo zame popolno presenečenje. Takrat sem bil v Kanadi. Takrat so mi pisali na veliko. Res pa je, da sem malo naiven. Če so mi svetovali nekaj starejši, izkušeni ljudje, to sem jaz kar zaradi spoštovanja do njih včasih prevzel kakšno breme. Da moraš odraslega, starega človeka, spoštovati! In ko je meni inženir Zobec kaj rekel ali pa profesor Dobovšek ali profesor Fabjan, ki je bil strah in trepet novomeške gimnazije. Miško so mu rekli ... Trda lupina, ampak ko sem bil leta 1966 operiran na očesu, je bil prvi, ki me je obiskal v bolnici v Ljubljani. Nisem nikdar tega vtisa imel, da sva midva tako. Edino enkrat je hvala rekel, ker se je upiral spremembi kabinetov v laboratorije na področju botanike, biologije in kemije. Ampak potem, ko je bilo to narejeno, je rekel:

»Fino ste to naredil.« Te odrasle ..., saj so mi to učitelji, mlajši profesorji celo očitali. Pedagoginja Kulovec je rekla: »Kako moraš tako se izražat' o tem in tem človeku?« Zato ker je fajn biolog, kemik, učitelj (Miško – ur. op.) in je res bil. Kakšno zbirko živali je on imel: od jelenov, medvedov in še ogromno drugega! Kako je skrbel za to! Kakšna skrb; fizična, strokovna! Ko sem ga vprašal, kaj bomo pa zdaj s tem, je rekel: »Dali bomo defektologiji, otrokom v Šmihelu.«

Te funkcije ..., za nekatere ne vem, od kod so prišle. Npr. enkrat je propadel višješolski program Vzgojitelj predšolskih otrok. Jaz sem bil predsednik komisije za raziskovalno in strokovno delo na Pedagoški akademiji in smo spodbujali, da je potrebno naredit' take programe. Dr. Čuk je bil predsednik komisije, ki je ta program zavrnila. Niso mogli drugega naredit' in sem se sam lotil in predrugačil program na osnovi pripomb, ki so jih dali. Ta program je potem na posebni izobraževalni skupnosti šel skozi. Mimogrede sem se v kako reč vtaknil, ko se mi ni bilo treba. Tako iz ene funkcije v drugo.



*Slika 4:* Obisk učiteljev Pedagoške fakultete (Veljko Troha na desni) na Ekonomski fakulteti (ang. Faculty of Economy) v Londonu leta 1991; pozdrav in izmenjava daril med dekanoma

***Kako sam vidiš razvoj fakultete v obdobju, ko si bil dekan?***

Ko sem postal dekan na Pedagoški akademiji ... Kandidatov je bilo takrat več. Mislim, da smo bili trije, štirje. Prejšnji dekan Justinek je prišel na sestanek kandidatov za dekane in je rekel: »Po mojem mnenju bi bil Troha najboljši.« On mi je tudi prej rekel in me rinil v to. Jaz sem se nekaj časa zagovarjal, da tudi nisem zdravstveno v redu. S srcem ni bilo povsem v redu. Sem bil prav korajžen, da sem v to šel. Potem je to postalo, tako kot je.

Bile so pa osnovne stvari. Tako kot Zgaga lepo pravi. Ni šlo za preimenovanje, temveč je šlo za preoblikovanje Pedagoške akademije. Takrat smo bili že visoka šola, ampak kot visoka šola nismo imeli več možnosti, ki jih imajo fakultete. S tem povezano je bila sprememba programov. Najprej dokončanje odločitev o tem, katere programe bomo sploh na Pedagoški fakulteti imeli. Matematiki so mislili, da bodo matematiko tja (na Fakulteto za matematiko – ur. op.) potegnili'. Glasbo so takoj potegnili'. Likovniki so na začetku tudi mislili, da gredo na likovno. Tako bi nam ostala predšolska in razredni pouk, socialno pedagogiko smo pridobil takrat, pa defektologija bi ostala pri nas. To se nam je zdela strašno velika škoda, tudi s kapacitetami, ki jih imamo, in z znanjem, ki ga imamo, bi lahko za bodočega učitelja nudili več, kot te posamezne fakultete. Nekaj so bili skupni predmeti, ki so pravo bogastvo glede na druge fakultete. Pedagoška fakulteta ima ..., mogoče celo pretirava pri kakšnih predmetih. Učitelj brez tega praktično ne more, če ga ne oborožite z osnovnimi spoznanji psihologije, sociologije, pedagogike. Brez tega ne more funkcionirati'. To je bil adut, da mi pridobimo. Dr. Glažar je hitro začutil, da bi njihov program manj profitiral, če bi šel stran. Potem so bili biologi tisti, ki so tudi začeli tako razmišljati'. Ampak je bilo potrebno nekaj dela na tem področju. To vsebinsko in programsko preoblikovanje Pedagoške fakultete je bila ena stvar.

Drugo je bilo, da so na Pedagoški fakulteti bili posebej izpostavljeni asistenti, ki jih praktično ni bilo, če so pa bili, so bili pa strašno obremenjeni. Nekje je bilo napisano 16 ur, lahko je bilo še več. 16 ur za človeka, ki hoče študirati', ki hoče nekaj iz sebe narediti', za visokošolskega učitelja je preveč. Zato tudi nismo imeli asistentov. Na fiziki niso bili asistenti, so bili strokovni sodelavci. Potem plejada ljudi brez akademskih nazivov. Magisterijev smo že kar nekaj imeli, ampak ti niso bili dovolj, zato je bilo potrebno tudi nekaj narediti. Mislim, da je v teh letih prenavljanja Pedagoške akademije tudi kot

visoke šole do fakultete bilo 25–30 ljudi, ki so doktorirali in se habilitirali. Zato so nekateri rekli, da to šenkujejo. Vem, kolikokrat smo sedeli, se pogovarjali z drugimi fakultetami in oddelki, preko naših predstojnikov, da smo do tega prišli. Ferbar, Glažar, Bajdova<sup>10</sup> so se zelo angažirali. Drugače jih niti ne bi poznal, če se ne bi na ta način srečevali.

Tretji problem je bil v tem, ker nismo bili prostorsko urejeni. Zelo agresivna je bila Fakulteta za družbene vede, je hotela imeti več prostora. Ampak ni bil problem le v tem, temveč v tem, da likovniki niso imeli svojih načrtov, koliko prostorov rabijo. Oni so rabili kabinete, laboratorije. To ni bilo prej napisano. In so imeli kar neke učilnice, predavalnice in smo rekli, da bomo to predelali. Saj ni potrebno, da ima en likovnik celo učilnico. Bilo je tudi vprašanje urejanja prostorov. Poleg tega smo v tistem času organizirali kar nekaj posvetov, vsebinsko zelo tehtnih. So oz. smo povedal' tudi nekaj stvari, ki jih drugače verjetno niti ne bi. Bili so tudi zelo odmevni. Tako smo lažje prešli skozi.

***Lahko še kaj poveš o tem času, ko si bil podpredsednik in predsednik Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje?***

Kako sem bil imenovan v strokovni svet? Po mojem sem bil predlagan od kake izobraževalne skupnosti. Zelo verjetno. Ne vem, kako so kadrovali. Imenovan sem bil naprej kot član strokovnega sveta in potem me je povabil tisti, ki naj bi bil predsednik, to je dr. Lazarini, pa še nekdo je bil iz komiteja za vzgojo in izobraževanje, če bi pristal na podpredsedniško mesto, za namestnika. Spomnim se, da sem jih prosil, naj mi opišejo, kaj to pomeni. Po mojem sem to takrat postal, ko sem bil dekan.

***Član strokovnega sveta si bil od 1988. Leta 1992 si postal predsednik, pred tem pa si bil od 1988 naprej namestnik predsednika.***

Vem le to, kar zadeva strokovni svet, zlasti tedaj, ko sem bil predsednik. To je bila pa izjemna obremenitev. Marsikakšna noč je šla za študij gradiv zlasti po letu 1991, ko so se naši politiki odločili za spremembe. Marsikaj, kar je bilo v prejšnjem desetletju narejeno, npr. usmerjeno izobraževanje, v katerega je bilo dolgo časa to-

<sup>10</sup> Profesorji in predstojniki oddelkov na Pedagoški akademiji v Ljubljani v tistem času.

liko truda vloženega, se je spremenilo. Čeprav smo Slovenci zadnji med jugoslovanskimi republikami sprejeli usmerjeno izobraževanje. Dolgo smo se upiral'. To poznam tudi skozi to, ker je bil moj sin del usmerjenega izobraževanja. Ena prvih nalog je bila likvidacija usmerjenega izobraževanja in formiranje gimnazijskega študija z maturo. Usmerjeno ni imelo mature. To se zdi lahka reč, pa vendar nas je matura zaposlovala najmanj tri, štiri leta. Kakšna matura? Za kakšne programe? Katere srednje šole naj se še končajo z maturo in iz katerih bodo lahko nadaljevali dijaki študij na fakulteti in pod kakšnimi pogoji? Pojavila se je zahteva po uvedbi klasičnih gimnazij. Imeli smo poseben posvet v Mariboru, kjer je bil predlog, da se ustanovi klasične gimnazije. Tudi število je bilo omenjeno. Razprava je dolgo trajala, se pa ni zaključila.

Potem je bil projekt osnovne šole, devetletka. To se je vleklo kot jara kača. Potem je bila vsebina programov. Spomnim se razprav, ki so se vleklo, vleklo in vleklo. Je bilo na primer vprašanje odprave splava. In sicer se je to pojavilo zato, ker smo sprejemali program za medicinske sestre in so eni vztrajali, da mora biti v zakonu o sestrah določilo, da ne smejo sodelovati pri splavu. Ne vem, koliko časa se je to vleklo. Je pa šlo za to, da je ta zakon oz. pravilnik o izobraževanju za medicinske sestre 'premajhna riba' za to, da bi se tak resen problem tam rešil.

Potem je bilo vprašanje predvojaške vzgoje. Takega enotnega stališča, na veliko žalost nekaterih, kot je bil odnos do predvojaške vzgoje, jaz še nisem videl. Kompletно cel zbor, razen predlagateljev, ki so imeli še in še rešitev o tem, kako bodo pisali zelo prilagojene učbenike, kako bodo prilagodili predmet ženskam, da ne bo tako tog kot je bil ..., je bil za ukinitve. To je bil torej kar problem. Potem je bil predmet srbohrvaščina. Pristali smo na neko postopnost. Nismo tisto jesen predmet ukinitil', ko je bil ta predlog. Se spomnim nekoga iz Brežic, kako me je kritiziral, da sem jaz kriv, da je še vedno srbohrvaščina. Bilo je ogromno takih telefonov. Ljudje so bili strašno žolčni okoli teh in drugih vprašanj. Srbohrvaški jezik je šel močno na jetra. Pa ni bilo enostavno, ker je bilo toliko učiteljev za srbohrvaški jezik v Sloveniji in jim je bilo potrebno najti drugo mesto. Sicer to ni bila naša skrb.

Potem so bili veliko vprašanje učbeniki. Ljudje so se sprostiti. Svoboda. Ali je en učbenik dovolj za en predmet? Ne, je treba dat' alternative? In se je pojavila cela vrsta različnih vzporednih učbenikov in

je bilo potem vprašanje recenzij. Ali to vse recenzirat'? Pa delovni zvezki? Ali je treba tudi delovne zvezke recenzirat' ali je bolje pre-pustit', da to učbenik določa in da je delovni zvezek le izpeljava iz učbenika?

Strašno veliko je bilo teh vprašanj. Ključna je bila reforma osnovne šole in ključna je bila srednja šola. Prehajanje iz usmerjenega do gimnazij z maturo. Vse te teme so spodbujale razmišljanja.

***Ali si lahko tudi svoje teme vključil v te razprave? Interesne dejavnosti?***

Ja, v okviru osnovnošolskega zakona sem. O interesnih dejavnostih je bilo veliko govora v strokovnem svetu. Pa ne le zaradi mene. Nisem bil jaz pobudnik, je pač tako prišlo. Čeprav moram reči, da sem kar malo razočaran, kar se tiče odnosa do tega v času po strokovnem svetu in na Zavodu na šolstvo, ki naj bi to realiziral. Kazal se je zelo neresen odnos do tega s strani Zavoda za šolstvo. Kasneje je prišlo celo tako daleč, da sem bil naprošen, da za Zavod za šolstvo napravim neko posebno utemeljitev za interesne dejavnosti. In sem napravil na kakih 10 straneh. Ampak ni bilo nikdar nobenega odziva na to.

Zdaj, v novejšem času, se mi zdi, da se je pa tudi težko upirat' komercializaciji tega področja. In ko gre enkrat za vprašanje denarja!?! Ko sem se jaz začel s tem ukvarjat', je neverjetno, koliko so se banke zanimale za interesne dejavnosti bančništva, hranilništva ... Ko so se v večji meri pojavile te dejavnosti, so se pojavile posamezne institucije in velike firme, da bi to izkoristile.

***Kaj pa interesne dejavnosti na fakulteti? Ta predmet je izpadel iz programov izobraževanja učiteljev na fakulteti.***

Osebnostno mi je zelo žal, da sem zanemaril eno reč, ki bi jo moral vsak učitelj imet'. Moral bi več napisati v skupnem gradivu. Tudi zdaj, ko sem to razmišljal, sem si mislil, da je škoda, da si nisem vzel časa za to.

*Veljko, mogoče le še eno vprašanje. Ali je kak profesor, ki je v času tvojega študija nate bolj vplival, ki si si ga bolj zapomnil?*

Če gre za fakulteto, potem mimo dr. Gogale ne morem. Gogala ... To je bil pa res človek. Kar se tiče predavanj ... Jaz sem bil njegov demonstrator kako leto. Eto, to je tudi neka funkcija, ki so jo plačali. 4500 dinarjev za demonstratorja. Pa sem ga nekoliko bližje spoznal tudi s te plati.

Schmidta omenjam, ampak on je bil osebno drugačen. Odnosi z njim so bili bolj uradni. Kot človek ni bil prijeten. Po mojem je bil bolj siten ali je pa tako zgledal. Mogoče mu krivico delam. Takrat smo se selili z Vegove, kjer je bila pedagogika, tam pri botaniki. Gogala je bil takrat dekan Filozofske fakultete. Dr. Schmidt pa je enkrat prišel in rekel: »Omaro, tisto omaro pa kar pri miru pustite.« Češ da mora bit' on zraven pri selitvi. Ko je prišel, je najprej šel in je imel med drugimi knjigami tudi tri izvode svojega doktorata. Eno knjižico je vzel in rekel: »Nate, tu imate, da boste vedeli, kaj je doktorat.« Pa mi jo je dal.



*Slika 5:* Na ekskurziji po Koroški leta 1958: drugi levo Veljko Troha, desno od njega Stanko Gogala

Po čem sem cenil Gogalo? Enkrat smo se študentje morali kar močno angažirat' za to, ko se je šušljalo, da ga bodo odstavili. Zanesljivo ne vem, če so to res nameravali. Takrat, ko so odstavili dr. Slodnjaka. Bili so krščanski socialisti. On ni nikdar tiho bil, on ni nikdar rekel, da ni to. On je celo med predavanji to povedal. Ko je govoril, je rekel: »Vidite, to je pa vrednota krščanskega socializma.« Tudi Kocbeka je omenjal. Nobenih skrivnosti ni bilo, kar se tega tiče. Pa med pedagogi ni bilo nobenega, ne verjamem, pa tudi z drugih oddelkov, da bi študentje kaj imel' proti Gogali. To je bila pač tista, ena gonja, čeprav je bil on takrat imenovan za izrednega profesorja. Pred vojno je bil privatni docent. Po vojni so ga normalno imenovali, je bil hvalevredna oseba. Tudi Schmidt je bil. Saj Schmidt je imel zaslugo, ga je pripeljal gor in je garantiral zanj. Tudi ko so ga tako preganjali, je Schmidt naročil, da če bo treba, pa naj stopimo mal' bolj skupaj. Smo imeli enega kolega, ki je hodil na predavanja v železničarski obleki. Je bil študent pedagogike, visok človek, ne vem imena, je rekel: »Jim bomo mi že dal: po želežniško!«

Jaz moram reči, da sem po koncu učiteljišča, ko so me sprejeli v partijo, sam postal kar zanesenjaško rdeč. Kot mlad človek glede na to, da sem tri leta prej v Novem mestu v Šmihelu pobegnil iz internata skoz' okno in šel k polnočnici, čez tri leta sem pa imel že partijsko knjižico. Se pravi, da se je z nami dogajalo nekaj intenzivnega. Ampak ko sem prišel na fakulteto v kontakt z dr. Gogalo, je bila to sreča, tudi če ne bi nikdar diplomiral. To srečanje z Gogalo, njega poslušat', njegove besede, vse to, kar imajo pri moralki in nekateri kar stresajo! To, kako je on te stvari predstavil, kako nas je angažiral. Ne bi rekel, da je izzival diskusijo. Je bil kar zadovoljen, če je sam govoril. Nič ni rekel. Tako je zastavil. Njegova predavanja so bila taka ... (z navdušenjem na obrazu – ur. op.).

Spomnim se, kake dva meseca, preden je umrl, sem ga obiskal. Tudi prej smo ga večkrat obiskali. Je bil v domu za Bežigradom. Najprej je bil z gospo, pa je gospa prej umrla, potem je bil pa sam. In takrat, ko smo nazadnje bili, in Mira Cencič je bila zraven in verjetno še nekdo. Bilo nas je več. Joj, kakšna tragedija je bila, ko vidite človeka, ki je tako blestel v govoru, v izražanju, zdaj ni mogel pa nič. Pa je potem z rokami to nadoknadil. Imel je knjigo. Kocbekovo *Tovarišijo* je prebiral in je potem, ker ni mogel povedat', si zapomnil strani ali označil kakšno misel in nam je odprl tam in je pokazal, kaj je Kocbek rekel. Rekel je: »To, to.« Nasploh je bil Gogala tak človek.

Jaz sem bil kot demonstrator, tisti, ki sem kupil karte za izlete ali pa karte za opero ali pa karte za koncerte. To je Gogala vse naročil. Estetska vzgoja: »To si oglejte, to si bomo ogledal'.« Je šel on zraven. Nas je peljal v opero, nas je peljal na koncerte. Potem je svojo estetsko vzgojo narihtal na to, kar smo gledal'. Je bil dosti nazoren. Po karte je pa mene pošiljal. No, saj jaz sem rad to naredil. Tako tudi na izlet v Trst in Benetke. Dva izleta je organiziral on sam. Na Koroško, Celovec – Bilčovs<sup>11</sup>, Djekše na Koroškem, skrajna slovenska vas. Jo je hotel videt'. Prav tisto vas je hotel videt'. Tudi druge stvari smo videl' in nas je avtobus prav tja peljal. Je bil pozoren na slovenske reči. V Trstu, kar me je najprej presenetilo. Stanovali smo v dijaškem domu v Trstu. Tam so nam dali kosilo in še preden so prinesli parmezan, je rekel: »Da ne boste pozabili parmezana.« Se pravi, da je bil tam večkrat. Smo se mal' nasmejal. Ko smo prišli v Benetke, na Trg sv. Marka in Markovo cerkev. On nas je vodil, je šel do žegnane vode, pomočil, pokleknil, se prekrižal in rekel: »Gremo.« Hočem reči, to so bili časi 1957, 1958, to so bile take stvari, ki jih ljudje niso javno delali. On je rekel: »Jaz sem krščanski socialist.« In mu ni bilo žal, da je, se mu je zdelo, da je prav, da je tako naredil. Verjetno je deloval tudi kot zgled. In, glejte! Imate tukaj mene. Jaz ga občudujem. Ne le zaradi tega, tudi zaradi drugih stvari.

Če sem prej rekel, da ni spodbujal aktivnega poseganja, kar se tiče moralnega, je pa tudi moraliziral v navednicah. Če so bili dogodki, ki so bili moralno zelo izpostavljeni, nas ni nikoli pozabil med predavanji na to opozorit', je tudi analiziral. Takrat je tudi kakšno diskusijo rad odprl. Bil je kar aktualen. Četudi človek vidi njegove lističe ... Kot demonstrator sem videl, je imel na mizi ... 5 cm široki in dolgi kakih 20 in strašno drobno pisavo je imel. Takrat sem videl brez očal, danes tega ne bi mogel videti. Tako tanko drobno pisavo je imel in tisti listek je imel, držal ga je (med predavanji – ur. op.) v roki in celo poznalo se je na listu, kje ga drži.

Spomnim se izleta v Trst. Na vlaku so meni pomotoma dali vse karte v prvem razredu, v salonu smo bili vsi notri. Sedimo tam. Jaz sem sedel zraven njega, nasproti je bil Schmidt in (Gogala – ur. op.) gleda karto. »Zakaj se pa mi tako nobel peljemo?« je vprašal. »Tovariš profesor, to so nam dal',« sem rekel. »A ste dobro pogledal'?« Pa sem rekel: »Ja, sem.« »Poglejte,« je rekel, »kaj pa, če ste se zmotil' in ste zahtevali te karte?« Rekel sem: »Ja, toliko denarja sem jim dal, kot

<sup>11</sup> Bilčovs je dvojezična občina v okraju Celovec. Leži v Rožu, severno od reke Drave in južno od Vrbskega jezera.

ste mi vi dali. Če so za to dali to ...» Potem je pa Schmidt zraven posegel: »Ma, daj no, Stanko, no. Se bomo pa ja enkrat nobel peljal'. Saj so se oni zmotili. Nobenega moralnega mačka jaz za to nimam.« To je bil Schmidt. Gogala je imel pa slabo vest, ker se je lepo peljal. In je komaj čakal Sežane, ker tam smo se mogli pa presest' in smo prišli na trde klopi.

### ***Ste Gogalo klicali tovariš profesor ali gospod profesor?***

Smo rekli kar tovariš. Saj poznaš njegovo razpravo o tovarštvu, kaj tovariš pomeni. In on je tak tovariš tudi bil.

Drugi tak človek, ki se mi je vtisnil, je bila pa dr. Alma Sodnik, filozofinja. Joj, to je bilo pa zanimivo. Filozofske teme! Pa si jo poslušal, kot da bi bila pravljica. Pa kakšna navdahnjenost, pa koliko čustev! Ko je ona govorila o Spinozi! Spinoza! Pa to je dušo dala. Ta njegova spoznanja ... Jaz praktično mislim, da je to nemogoče, ampak ona je to delala. Jaz imam še danes, ko sem študiral za izpit ... Imam posebne snopiče o posameznih filozofih s kljukico speto. Enega za drugim. Tako sem jo študiral ... Ne vem, če sem še koga drugega



*Slika 6: Veljko Troha in Mojca Peček v sproščenem klepetu po intervjuju*

tako kot njo. Ko me je pri izpitu spraševala, se nisem spomnil druge Leibnizove monade. Sem rekel, da mi je žal, da vem, da je to napisal. Rekla je: »Joj, kakšna škoda. Zdaj vam pa jaz ne morem desetko dat'. Veste kaj, pridite vi drugič, pa mi boste povedali ...« Predavala je čudovito. Njen seminar, imeli smo spodaj v NUK-u (Narodni in univerzitetni knjižnici – ur. op.), v pritličju. Če pa gre za kolege, prijatelje, potem je to Bozbirtov Tonček iz Ribnice (učitelj Tone Petek). Neverjeten je bil.

\* \* \*

S tem sva nekako izčrpali vse teme oz. vprašanja, ki sva jih Veljku zastavili, a klepet se je nadaljeval še v bolj neformalnem vzdušju.

Intervju vodili in uredili Mojca Peček in Irena Lesar.

## II. Procesi podružbljanja šole in prosti čas



*Slika 7: Veljko Troha leta 1986 kot referent na posvetu ob 80-letnici Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije*

## Povezovanje osnovne šole z družbenim okoljem

*Mojca Peček*

Obdobje intenzivnega znanstvenoraziskovalnega dela dr. Veljka Trohe vse od konca sedemdesetih let do njegove upokojitve v devetdesetih je zaznamovano z drastičnimi družbenimi spremembami in s tem tudi spremembami šolskega sistema. Medtem ko se je konec sedemdesetih še zdelo, da je kakršna koli drugačna družbena ureditev kot socialistično samoupravljanje skorajda nemogoča, smo bili takoj na začetku devetdesetih priča osamosvojitvi Slovenije in prehodu v večstrankarski sistem. Pa vendar so vprašanja, s katerimi se je Veljko Troha ukvarjal v svojem znanstvenoraziskovalnem delu, ostala bolj ali manj nespremenjena. Področje njegovega ukvarjanja je bila osnovna šola, pri tem pa ga je zanimalo zlasti vprašanje podružbljanja šole oz. povezanosti šole z družbenim okoljem. S tem vprašanjem pa se povezujejo tudi druga vprašanja, ki jih je raziskoval, npr. vprašanje celodnevne osnovne šole in razširjenih nalog osnovne šole, zlasti interesnih dejavnosti.

Veljko Troha je vsaj po mojem védenju prvi, ki se je pri nas poglobljeno in sistematično ukvarjal z raziskovanjem povezanosti šole z družbenim okoljem, in sicer ne le teoretično, temveč tudi empirično, ne le znanstvenoraziskovalno, temveč tudi strokovno. Njegova analiza *Odprtost osnovne šole v okolje* (1992a) je bila ena od strokovnih podlag za ekspertizo *Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistem, procesi, rešitve* (Piciga idr. 1992), ekspertizo, ki je zaznamovala nadaljnje strokovne razprave o konceptualnih vprašanjih preoblikovanja naše osnovne šole po osamosvojitvi Slovenije (Peček 1998). Prav v tem času je prevzel tudi nekaj ključnih vodstvenih funkcij (dekan Pedagoške akademije in fakultete, namestnik predsednika in predsednik Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije), s katerimi je lahko vplival ne le na nadaljnji razvoj osnovne šole, temveč celotnega šolskega sistema v Sloveniji. Veljko Troha je torej z različnimi segmenti svojega delovanja soustvarjalec vzgojno-izobraževalnega sistema in tudi sistema izobraževanja učiteljev, kakršnega poznamo danes.

Moj namen v pričujočem prispevku je pokazati njegovo razumevanje povezanosti osnovne šole z družbenim okoljem ter kako so z njegovega zornega kota s tem vprašanjem povezana tudi nekatera druga,

po njegovem mnenju ključna vprašanja razvoja osnovne šole. Gre za eno osrednjih tem tudi današnjega razumevanja delovanja osnovne šole: sodobna šola ne more brez sodelovanja z družbenim okoljem, saj je nujno, »da bi zadovoljili vse potrebe učencev in njihovih staršev oziroma družin« (Gregorčič Mrvar idr. 2016, str. 37). Pa vendar gre za temo, ki je še vedno redko predmet celovitih in poglobljenih samostojnih analiz (prav tam, str. 7). Najpogosteje se namreč analizira in izpostavlja le z vidika sodelovanja šole oz. učiteljev in staršev, zanemarljivo pa se analiza povezanosti šole s skupnostjo v širšem pomenu besede, ko mislimo posameznike in različne organizacije, društva, institucije na lokalni in širši družbeni ravni. Prav ta vidik je v ospredju proučevanja povezanosti šole z družbenim okoljem Veljka Trohe, pri čemer ga zanima takšno sodelovanje, ki bogati vse vključene partnerje. Še redkeje kot povezanost šole z družbenim okoljem pa se sodobne analize osredotočajo na povezanost šole in neposrednega družbenega okolja skozi prizmo razširjenih nalog osnovne šole in interesnih dejavnosti (izjema je npr. Deutsch in Kolar 2009), čeprav se izpostavlja, da so interesne dejavnosti eno izmed pomembnih področij sodelovanja med šolo in lokalno skupnostjo (Gregorčič Mrvar idr. 2016). Tudi po mnenju Veljka Trohe imajo dejavnosti zunaj pouka, »ki na eni strani dopuščajo večjo svobodo pri izbiri za učence, na drugi strani pa vpliv neposrednega okolja, [...] večjo možnost postati most med šolo in okoljem« (Troha 1992c, str. 18). Kot pove tudi na drugih mestih, so te dejavnosti najučinkovitejše sredstvo »za povezovanje šole z neposrednim družbenim okoljem« (Troha 1985, str. 15; glej tudi Troha idr. 1988, str. 14), hkrati pa so tudi eden izmed kazalcev podružbljenosti osnovne šole (Troha 1985, str. 21). Veljko Troha se je pri nas uveljavil tudi kot strokovnjak za področje prostega časa, ki ga ni razvijal le znanstvenoraziskovalno, temveč tudi pedagoško. Eno izmed predmetnih področij njegovega pedagoškega dela so bile namreč prav interesne dejavnosti.

### **Ključna vprašanja in cilji osnovne šole**

Po mnenju Veljka Trohe sta temeljna cilja osnovne šole dva:

»[...] spodbujanje in razvijanje otrokovih razvojnih možnosti in nudenje sistema znanj in vrednot, skozi katerega mladi ohranjajo in razvijajo človekovo in družbeno socialno in kulturno dediščino« (Troha 1992b, str. 10).

Poleg razvijanja in spodbujanja otrokovih razvojnih možnosti v smeri avtonomnosti, osvobajanja, občutljivosti za medsebojne razlike, profesionalne stabilnosti, prodornosti, odprtosti do idej in raznolikosti ipd. (prav tam, str. 11) mora šola torej tudi »vrednostno usmeriti izobraževalno in vzgojno delo k sprejemljivim družbenim vrednotam, ki se kažejo kot zakladnica občečloveške kulture« (prav tam, 13). Tovrstne vrednote morajo biti, kot pravi, konsenzualno sprejete, izhodišče zanje pa je lahko le humanizem (prav tam, str. 11).

Veljko Troha umešča torej šolo v prostor med družbenim in individualnim, ustrezati mora družbenim in posameznikovim potrebam (Troha 1985, str. 16). Pa vendar, kot ugotavlja, šola ni nastala zaradi potreb učencev in staršev, temveč zaradi potreb meščanske družbe, ki si je z njo in preko nje želela zagotoviti svoj razvoj in oblast. Zato so

»vsa gibanja od humanizma, preko Rousseauja in po njem sproženega pedocentrizma do gibanj k otroku usmerjene šole in drugih alternativnih oblik osnovnih šol [...] s tem, ko so v fokus vzgojno-izobraževalnih prizadevanj postavljala otroka, morala hkrati s tem opozarjati na pomembno vlogo socialnega okolja, ki ga je obstoječa šola zanemarjala« (Troha 1992a, str. 244).

Šola, ki ne omogoča in upošteva vpliva socialnega okolja na svoje delo, po njegovem mnenju zanemarja temeljno pravico staršev do izobraževanja svojih otrok, hkrati pa tudi utrjuje mehanizme državne kontrole nad šolo, se birokratizira, postaja neosebna, samozadostna, avtokratska: »[...] neosebni odnos do učencev in staršev, zanemarjanje otrokovih potreb, zanemarjanje toplih človeških odnosov, avtokratski odnos itd.« (prav tam, str. 244). Šola torej mora zadovoljevati potrebe otrok, staršev in socialnega okolja. Da pa bi to lahko dosegla, se mora v okolje odpreti.

Iz povedanega je jasno, da Veljko Troho zanimajo zlasti tiste značilnosti šole,

»s pomočjo katerih je mogoče našo šolo transformirati v šolo, ki je bolj življenjska in kot taka manj odtujena otrokom, staršem in socialnemu okolju, v katerem živi in dela« (Troha 1992b, str. 13).

V povezavi s tem je v svojem znanstvenoraziskovalnem delu analiziral vrsto procesov in protislovij, za katere je menil, da bi bilo vanje potrebno usmeriti nadaljnji razvoj osnovne šole:

»[...] vse oblike pouka, skrb za individualni razvoj učencev, procese, ko šola prevzema določene naloge družine; procese, ki pomenijo širjenje obsega in kakovosti vzgojnega in izobraževalnega dela in s temi procesi povezovanja osnovne šole z neposrednim družbenim okoljem« (Troha 1986a, str. 452).

Tem procesom je pridružil tudi področje izobraževanja učiteljev, s čimer je izrazil stališče, da ni spreminjanja šole brez spreminjanja izobraževanja učiteljev in skrbi za pogoje njihovega dela. Gre za procese, ki so po njegovem mnenju tesno povezani s »procesimi demokratizacije življenja in dela v šoli tako v širšem (podružbljanje) kot v ožjem pomenu (odnosi med učenci – učitelji)« (prav tam). Tu pa se kaže tudi temeljno protislovje osnovne šole, in sicer

»razmerje med poukom kot tradicionalno in temeljno dejavnostjo osnovne šole in razširjenimi nalogami, ki pridobivajo vse večji obseg in povzročajo tudi druge spremembe« (prav tam).

Skrb za upoštevanje razvoja individualnih sposobnosti, nagnjenj, potreb in interesov učencev je po mnenju Veljka Trohe bistven znak kakovostnega dela šole kakor tudi kriterij demokratičnosti šole (prav tam, str. 463; Troha 1985). Toda kako lahko to realizira osnovna šola, ki je postala z zakonodajo leta 1958 programsko, organizacijsko, materialno in kadrovsko enotna, lahko bi tudi rekla uniformna? Takšna šola je bila namreč že v šestdesetih deležna kritik pedagogov. Kot je pokazal npr. Strmčnik (1965) s prvo empirično zasnovano kritiko socialistične šolske politike (Medveš 2015a, str. 17), tedanja enotna osnovna šola ni bila pravična, saj ni upoštevala razlik med učenci, ni pa tudi uspela izboljšati položaja otrok iz nižjih socialnih slojev. Ohranjala je neenakopravne možnosti in pogoje za šolanje precejšnjega števila učencev, kar se je odražalo tudi v njihovem učnem uspehu (Strmčnik 1965). Podobno ugotavlja Veljko Troha na osnovi svojih empiričnih analiz v osemdesetih: šola zagotavlja predvsem dostopnost vsem učencem, ne glede na njihove individualne značilnosti, vse premalo pa »stori za razvoj otrokovih posebnosti« (Troha 1986a, str. 458). Po njegovih raziskavah je šola sicer dokaj uspešna pri delu z »učno šibkejšim otrokom, otrokom s specifičnimi učnimi težavami«, medtem ko se »skrb za individualni razvoj zmanjšuje, kakor hitro gre za razvijanje sposobnejših otrok« (prav tam, str. 463), kar je resna hiba osnovne šole. Ta bi morala namreč razlike med učenci »obravnavati kot vrednote medsebojnega sožitja med otroki in zato vgrajevati v svoje delo postopke, s pomočjo katerih spodbu-

jajo individualni razvoj« (prav tam). Pri tem dodaja, da programska, idejno in organizacijska enotnost osnovne šole,

»šole, ki ne predpostavlja le različnosti in drugačnosti učencev in učiteljev, temveč tudi ne različnosti oziroma drugačnosti okolij, v katerih tam živenci ljudje izražajo tudi svoje potrebe, ki bi jih morala uresničevati osnovna šola« (Troha 1990b, str. 26), preprečuje, da bi se šola tesneje povezala s svojim neposrednim okoljem.

Kje vidi Veljko Troha možnost upoštevanja individualnih razlik med učenci? Po njegovem mnenju enotna osnovna šola ne pomeni uniformiranosti programov in dejavnosti osnovne šole:

»Enotnost razumemo v smislu, da je potrebno vsem otrokom zagotoviti take razmere, v katerih bodo v optimalni meri lahko razvijali svoje potenciale. Če naj šola, pa tudi družba dokazuje svojo težnjo po enotnosti in enakosti vzgoje za vse, tega ne more storiti s tem, da je v šoli edina vzgojnoizobraževalna dejavnost tista, s katero prenaša nagrmdena znanja iz obče družbene in človeške zakladnice na mlade generacije, temveč mora poseči tudi po ustvarjanju drugih vsebin in situacij, s katerimi bo zagotavljala možnosti za razvoj svobodne in samostojne osebnosti.« (Troha 1985, str. 16)

Da bi šola lahko spodbujala razvoj otrokovih potencialov, mora popestriti programsko ponudbo, in sicer mora biti popestritev vsebinska (različna znanstvena, umetniška in druga področja), zahtevnostna (pouk na različnih nivojih) in pedagoška (različni načini pedagoškega dela) (Troha 1992b, str. 10).

Še večjo možnost za upoštevanje otrokovih potencialov, interesov in potreb pa vidi Veljko Troha v interesnih dejavnostih, v katere naj bi se učenci vključevali glede na svoje sposobnosti, interese, potrebe in voljo (Troha 1977). Njihov osnovni namen je zadovoljevanje potreb učencev, hkrati pa lahko tovrstne dejavnosti lažje in hitreje kot pouk sledijo spremembam v znanosti, tehnologiji, tehniki in delu kakor tudi neposrednemu družbenemu življenju (Troha 1985, str. 17). Interesne dejavnosti naj bi torej na eni strani »zapolnile vrzel, ki nastaja zaradi nemoči šole, da bi stalno in relativno sproti posodabljala programe glede na nova spoznanja in družbene potrebe« (prav tam, str. 18) in na drugi omogočale prilagajanje individualnostim učencev. To so mu dokazale tudi empirične analize, v katerih ugotavlja, da »se

šola toliko bolj odpira svojim učencem, kolikor bolj gre za njihov položaj na področjih, ki ne sodijo v domeno pouka« (Troha idr. 1989, str. 16).

Večjo vlogo interesnih dejavnosti pa je omogočala tudi tedanja zakonodaja. Najizrazitejši proces tedanje osnovne šole pri nas so bile namreč razširjene naloge osnovne šole (Troha 1986a). V *Predlogu sistema izobraževanja in vzgoje v Federativni narodni republiki Jugoslaviji* iz leta 1957, čemur je sledilo sprejetje *Splošnega zakona o šolstvu* leta 1958 (Kožuh 1987, str. 33), je bilo zapisano:

»Današnja skrb se vse bolj razširja na področje otrokovega življenja v prostem času. Zrasla je družbena zavest o velikem pomenu izvenšolskega in družinskega življenja kot sestavnega dela celovitega vzgojnega sistema.« (Prijedlog sistema obrazovanja i odgoja u Federativnoj narodnoj republici Jugoslaviji, Komisija za reformu školstva 1957, str. 109 v Troha 1977, str. 26)

Ključna sprememba v šolski reformi je bila torej odpravljanje omejenosti šole le na eno obliko vzgojno-izobraževalnega dela, to je pouk. Ta je sicer ostajal osnovna oblika pedagoške dejavnosti šole, ob tem pa je bil dan večji poudarek kot do tedaj ostalim oblikam vzgojno-izobraževalnega dela, kot so prostovoljne oz. interesne dejavnosti, dopolnilni pouk, prehrana in varstvo učencev, kulturno delovanje šole v njenem okolju in druge (o tem glej več Kožuh 1987; Troha 1986a). Gre za dejavnosti, ki se pojavljajo ob rednem, dopolnilnem, dodatnem pouku in so drugačne od pouka po vsebini, metodi ali organizaciji, kakor tudi za dejavnosti, »s katerimi osnovna šola razbremenjuje družino« (Troha 1986a, str. 453; o tem glej tudi Novak 2005). Te dejavnosti so se po reformi leta 1958 dejansko močno razvile (Kožuh 1987), nekatere izmed izvenšolskih dejavnosti pa so se sčasoma spremenile v reden predmet ali predmetno področje (npr. tehnična vzgoja, gospodinjstvo, telesna vzgoja) (Troha 1985, str. 18). Po zakonu o osnovni šoli iz leta 1958 je bila šola zadolžena za bolj sistematično skrb za razširjene dejavnosti, z zakonom leta 1980 pa jih je bila dolžna tudi razvijati (Troha 1986b, str. 63; Troha 1985, str. 15).

Razlog za tovrstno širitev nalog osnovne šole so bile po mnenju Veljka Trohe »posameznikove, družinske in družbene potrebe« (Troha 1986a, str. 453), torej ne le potreba po upoštevanju individualnosti učencev, temveč poleg nekaterih družbenih, znanstvenih, tehnično-tehnoloških in drugih potreb tudi potreba po skrbi za učence, ki so

bili zaradi vse večje zaposlenosti staršev po pouku prepuščeni sami sebi (Troha 1977, 1988). Slednja potreba je bila tudi eden izmed razlogov za nastanek celodnevni osnovnih šol (o tem glej več tudi Novak 2005), katerih delo je raziskoval tudi Veljko Troha.

Šola je postala torej osrednja institucija, ki je skrbela za razvoj razširjenih dejavnosti, kar je pomenilo dodatno delo in obremenitev za učitelje, hkrati pa so tovrstne dejavnosti od učiteljev zahtevale tudi drugačno delo. Povsem jasno zato je, da se je kot pereče postavljalo vprašanje preobremenjenosti učiteljev, poleg tega pa tudi vprašanje usposobljenosti učiteljev za organizacijo, vodenje in izvajanje teh dejavnosti, saj je bil učitelj za to usposobljen »bolj slučajno kot načrtno« (Troha 1986a, str. 453). Na oboje je opozarjal v svojih delih Veljko Troha (glej npr. Troha 1986a). Poleg tega pa je tudi poudarjal, da je za razvoj in izvedbo teh dejavnosti pomembna povezanost šole z neposrednim družbenim okoljem:

»Če hoče osnovna šola popestriti pester program razširjenih dejavnosti, tedaj mora nujno napraviti tudi izredne napore za povezovanje z neposrednim družbenim okoljem.« (Troha 1986a, str. 457)

Kot navaja npr. v eni izmed svojih raziskav, »stopnja razvitosti posameznih razširjenih dejavnosti visoko korelira z intenzivnostjo povezovanja med neposrednim okoljem in šolo« (Troha 1986b, str. 146). Ta pa je večja tam, kjer delujejo celodnevne osnovne šole, in tam, kjer je sodelovanje nujno zaradi uresničevanja posebnih potreb okolja, kot so prometna varnost, prehrana, rekreacija. Zanimivo npr. je, kot ugotavlja v doktorski disertaciji (Troha 1988), da je šola bolj povezana z okoljem, kolikor manj je slednje socialno-ekonomsko razvito. To pomeni, da je za razvoj okolja ključna animatorsko razvojna in kulturna funkcija šole.

### **Šola in njena vpetost v neposredno družbeno okolje**

Podobno kot razširjene naloge šole so se tudi procesi povezovanja šole z družbenim okoljem začeli uveljavljati in bili spodbujeni v petdesetih s *Predlogom sistema izobraževanja in vzgoje v Federativni narodni republiki Jugoslaviji* iz leta 1957 in bili za tem s sprejetim zakonom o šolstvu (Kožuh 1987; Troha 1977) tudi normativno opredeljeni. Še intenzivneje pa so se ti procesi začeli uveljavljati po letu 1974, ko je področje vzgoje in izobraževanja postalo družbena

dejavnost, in bili uzakonjeni z zakonodajo leta 1980 (Troha 1986b, predgovor<sup>12</sup>).

Osnovna značilnost socialističnega samoupravnega sistema pred letom 1990 je bila centralizacija z vidika kurikulumov in decentralizacija z vidika financiranja in upravljanja šol (Peček 2008). Finančna skrb za osnovno šolo je bila z reformo šolskega sistema v petdesetih prenesena na posamezne občine, s čimer se je poudarjalo, da je šola »integralni člen« (Strmčnik 1965, str. 92) občine in je zato njen razvoj avtomatično odvisen od ekonomskega razvoja občine. Program osnovne šole je bil razdeljen na zagotovljeni, to je tisti, ki je obvezen za vsako šolo, in razširjeni, to je tisti, ki je bil oblikovan v vsaki občini glede na njene specifične potrebe, ki ga »šola uresničuje na osnovi dogovarjanja v osnovnih družbenih skupnostih posredno ali neposredno z dejavniki v družbenem okolju« (Troha 1985, str. 23–24). Posledica tega je bila, da čeprav je bil obvezen program standard, ki ga je država morala zagotoviti za vsakega šoloobveznega otroka v državi, so ga občine različno vrednotile, in sicer odvisno od ekonomske moči občine in od pomena, ki ga je občina pripisala izobraževanju. Šole v različnih občinah so zato prejemale različno vsoto denarja za enak obseg obveznega programa, razlike med šolami pa so se še povečale zaradi različnega vrednotenja razširjenega programa (Peček 2008). Tako je prišlo do velikih razlik v razvitosti šol, in sicer so bile te razvitejše v gospodarsko razvitejšem lokalnem okolju, zanimivo pa je, da to, kot ugotavlja Veljko Troha, ni veljalo povsem za interesne dejavnosti. Te so bile namreč najrazvitejše v celodnevni osnovni šolah, ki pa so se praviloma razvijale v gospodarsko manj razvitih okoljih (Troha 1985, str. 24; Troha 1986a).

Naslednji problem, do katerega je prišlo, pa je bil v tem, da čeprav je zakon spodbujal procese povezovanja šole z družbenim okoljem, so bile rešitve pogosto le formalne, ne pa tudi dejanske. Sistem je na videz sicer dopuščal možnost participacije npr. staršem in lokalnemu okolju, vendar so ti lahko odločali bolj o marginalnih in ne bistvenih vprašanih življenja in dela šole (Troha 1992a, str. 250). Zato ni čudno, da je Veljko Troha izpostavljal, da je za demokratizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa nujno potrebna večja decentralizacija šolskega sistema. Zavzemal se je za rešitve, ki ne dajejo okolju le formalnih kompetenc, temveč dejanske kompetence vplivanja v različnih organih upravljanja na šolski, lokalni, pokrajinski in nacio-

12 Ker predgovor nima oštevilčenih strani, navajamo vir na ta način. Tako navajamo tudi v drugih podobnih primerih.

nalni ravni. Ob tem se je zavedal, da je potrebno ohranjati nacionalno avtoriteto, ki je odgovorna za nacionalni program vzgoje in izobraževanja, s katerim opredeli »bolj ali manj globalno opredeljene cilje, ki jih morajo šole uresničevati zaradi razvoja otrok in družbe« (prav tam, str. 251). Lokalnemu okolju (staršem, otrokom, učiteljem) pa je treba dopuščati, da zapolni del vsebin in šolskega časa ter tako prispeva k razvoju in samosvoji podobi šole, ki živi v danem okolju.

Svoje raziskovanje nujnosti večjega povezovanja šole in neposrednega družbenega okolja je Veljko Troha teoretsko oprl na tri izhodišča. Na eni strani so to koncepti, ki govorijo o k otroku usmerjeni šoli. Sem bi lahko šteli avtorje, kot so Rousseau, Fröbl, Montessori, Pestalozzi, Dewey:

»Na otroku sloneče koncepcije vzgoje največkrat pojmujejo povezovanje šole z okoljem v smislu prilagojevanja okolja otrokovemu življenju in vplivu okolja na organizacijo, cilje, metode in vsebine vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. Bistvena usmeritev v tem povezovanju je smer od okolja k šoli. Osrednji dejavnik, zaradi katerega pa je treba tako usmeritev uveljaviti, je otrok.« (Troha 1993, str. 2)

Tovrstne usmeritve poudarjajo, kot pravi, da se mora šola odpreti predvsem vplivu staršev kot bistvenemu dejavniku okolja. Na drugi strani pa se pri svoji analizi opira na sociološke koncepte, npr. utopične socialiste in klasike marksizma. Bistveno za to zasnovo povezovanja šole z okoljem je, »da šola vgrajuje v svoj vzgojno-izobraževalni program elemente dela, se tako politehinizira in pripravlja otroke za produktivne delavce« (prav tam, str. 3). Okolje je tu izpostavljeno kot tisto, ki daje šoli možnost,

»da ta izraža svoj vpliv nanj, ga poskuša spremeniti in si ustvariti možnosti za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela tako, da vanj vključuje sestavine aktivnega življenja okolja. V pretežni meri je to povezovanje usmerjeno od šole kot etatiziranega dela družbe (države) k okolju, ki ga je treba spremeniti.« (Prav tam)

Ti dve izhodišči pa je nadgradil s spoznanji sociologije in antropologije vzgoje,

»ki sta v glavnem obravnavali ta razmerja kot vzajemno delovanje šole in okolja oziroma so obravnavali šolo kot del okolja, ki ima podobne značilnosti in preko teh je povezana z okoljem« (prav tam).

Veljko Troha proces oblikovanja šole, ki ne izraža le državnih interesov, temveč tudi interese ljudi, neposrednega in širšega družbenega okolja in interese tistih, ki so v šolo neposredno vključeni, to je učencev in njihovih staršev (Troha 1985, str. 21–22; Troha 1988), imenuje podružbljanje šole. Poleg te besedne zveze v svojih delih uporablja tudi termine, kot so deatizacija, decentralizacija, deinstitucionalizacija, demokratizacija, integracija (Troha 1988, str. 108; o tem glej tudi Troha 1986b). Podružbljanje, kot pravi,

»pomeni organizacijo družbenega /in človekovega/ vpliva na določeno področje družbenega življenja in tako tudi vzgoje in izobraževanja pa tudi osnovne šole« (Troha 1986b, str. 2).

Podružbljanje šole pomeni spreminjanje šole iz državne v družbeno ustanovo (Troha 1985, str. 21), »učinkovanje družbe in njenih delov na izobraževanje« (Troha 1988, str. 89). Gre za proces, v katerem šola prevzema vse več funkcij družine in družbe (prav tam, str. 7). Podružbljanje je

»kompleks medsebojno učinkujočih elementov, je usmerjeno medsebojno vplivanje več po kvaliteti različnih dejavnikov na pedagoški proces in na rezultate tega procesa. Tako sam pedagoški proces /vzgajanje, izobraževanje/ kot njegovi rezultati morajo pod vplivom podružbljanja izražati uresničitev množstva interesov, ki jih ljudje izražajo v sferi vzgoje in izobraževanja.« (Troha 1986b, str. 1)

Poleg tega pa mu

»podružabljanje pomeni tudi proces širjenja vzgojnih dejavnosti od šole kot tradicionalne ustanove na vse druge, tudi sicer nenamerne vzgojne dejavnike in preseganje ostre delitve med šolsko in zunajšolsko vzgojo« (Troha 1985, str. 22).

Podružbljanje je torej proces vplivanja okolja na delovanje šole, pri čemer naj bi šola zrcalila kulturno, politično, gospodarsko, športno življenje kraja, prav tako pa tudi sodobne dosežke na vseh teh področjih; procesi podružbljanja se morajo kazati in izražati skozi vsebine dela, odnose v šoli, razmerja med šolo in družbeno skupnostjo. Šola pa nikakor ne sme biti le pasivna sprejemnica in uresničevalka različnih vplivov okolja, kar je bilo značilno

»v etatičnem razmerju države do nje, temveč mora postati subjekt urejanja tudi svojega položaja in je kot taka bistven

člen v procesih podružbljanja« (Troha 1985, str. 26).

Okolja, v katerih šola deluje, se namreč razlikujejo, razlikujejo pa se tudi interesi otrok, ki so vključeni v šolo. Na drugi strani pa gre pri tem procesu tudi za vpliv šole na družbeni in kulturni razvoj socialnega okolja, kjer deluje kot animatorka. Takšno vlogo mora imeti še zlasti v okoljih, kjer ne prihaja do izražanja njihovih posebnih interesov. Pri tovrstnem razumevanju podružbljanja gre, kot pravi, za »andragoško vlogo osnovne šole v njenem okolju« (Troha 1990a, str. 353). Ta se kaže kot posredovanje novosti z različnih področij življenja prebivalcem okolja šole in kot organiziranje različnih oblik izobraževalne in svetovalne dejavnosti v okolju šole (prav tam; glej npr. tudi Troha 1990b, str. 29). S tem pa se spreminja tudi delo učitelja:

»[...] kakovostno učiteljevo delo v razredu nujno zavisi od njegovega dela zunaj njega, v okolju, v skupnosti. Od njega se pričakuje, da bo posegel ven iz razreda, da bo deloval skupaj z družino in z drugimi dejavniki v okolju, da bi ga tako pomagal razvijati in oblikovati.« (Troha 1990b, str. 21)

Veljko Troha vidi torej pomen sodelovanja med šolo in družbeno skupnostjo iz obeh strani. Na eni strani šola omogoča vnašanje zamisli, programov in tudi drugih storitev skupnosti v šolo, na drugi strani pa tudi skupnost sprejema in na različne načine daje podporo šoli in njenim dejavnostim. Pri tem pa je pomembno, kot izpostavlja, da se šola in skupnost povezujeta načrtno, sistematično in redno, saj le na ta način lahko pripomoreta k razvoju obeh. P. Gregorčič Mrvar idr. (2016) v tem kontekstu govorijo o partnerstvu,

»ki ga opredeljujejo kot sodelovanje različnih posameznikov kot enakovrednih partnerjev, ki oblikujejo zaupen odnos, v katerem si delijo vire, moč in odgovornosti pri doseganju skupnih ciljev« (prav tam, str. 8),

ali pa, vezano na šolo,

»kot sodelovanje in skupno prizadevanje šole, staršev in skupnosti za otrokov razvoj in učenje. Šola, starši in skupnost si v skrbi za otroka (učenca) prizadevajo deliti kompetentnost, vire moči in odgovornost« (Gregorčič Mrvar in Kalin 2015, str. 81).

Kakovostno sodelovanje šole in družbenega okolja torej pomembno prispeva ne le k njenemu razvoju, temveč je ključno zaradi večje kakovosti učenja in življenja učencev (prav tam).

### **Komu je potrebno šolo 'odpreti'?**

Veljko Troha v uvodu študijskega gradiva *Osnovna šola in njeno okolje* (1993) zapiše:

»Teorija osnovnošolske vzgoje nas uči, da bolj ko je šola odmaknjena svojemu neposrednemu okolju, bolj je tudi odtujena tistemu, ki mu je namenjena.« (Prav tam, uvodno pojasnilo)

Komu pa je namenjena šola oz. katerim potrebam mora zadostiti? Kot že večkrat omenjeno, v prvi vrsti potrebam otrok, potem »staršem in neposrednemu okolju, preko njih pa tudi družbeni in narodni skupnosti« (prav tam). Zato morajo imeti tako starši kot tudi otroci in neposredno okolje večji vpliv na delo šole, in sicer pri oblikovanju njenega programa, koncepta, pedagoško-didaktične in organizacijske oblike (Troha 1992a, str. 245). Kot dodaja v svoji strokovni podlagi za ekspertizo k novi koncepciji osnovne šole, pa je potrebno šolo, poleg omenjenim dejavnikom, odpreti tudi nenehnim inovacijam njenega dela in vsebine (Troha 1992a).

Zakaj je tovrstno odpiranje šole potrebno? Razlogov za to je več. Šola, ki se ne odpira v okolje, »ne ustvarja možnosti za celovit razvoj otrok« (Troha 1985, str. 22), poleg tega »povezovanje med šolo in njenim družbenim zaledjem prispeva k večji učinkovitosti in demokratičnosti vzgojno-izobraževalnega procesa« (Troha idr. 1988, str. 12). Šele šola, ki je odprta v okolje, lahko oblikuje za starše in otroke prijetno in spodbudno okolje (Troha 1992a, str. 244), šola pa na ta način lahko postaja tudi bolj življenjska in manj izolirana od okolja (prav tam, str. 245). Šola, ki je odprta v neposredno družbeno okolje, omogoča večjo zanimivost pouka in razumljivost vsebine poučevanja, v večji meri se lahko izrazi učenčeva samostojnost pri učenju, znanje dobiva večjo vrednost, ustvarja se čustven odnos do neposrednega okolja, povečuje se notranja motivacija za učenje in zanimanje okolja, posebno staršev, za napredovanje otroka v šoli (Troha 1990b, str. 28).

Poglejmo si vsak dejavnik, ki mu je potrebno odpreti šolo, nekoliko natančneje.

*Šola se mora odpreti najprej učencem.*

Kot že omenjeno Veljko Troha v svojih delih poudarja, da je bistveni znak kakovostnega dela šole stopnja skrbi za upoštevanje razlik v učenčevih interesih, potrebah in zmožnostih ter razmer, ki te razlike

pogojujejo (Troha 1986a, str. 463). Da pa bi šola to lahko uresničila, se mora bolj odpreti učencem. Kako?

Šola se najučinkoviteje odpira učencem s tem, da ustvarja široko in kakovostno programsko ponudbo tako obveznih kot tudi fakultativnih, izbirnih, interesnih in pristočasnih dejavnosti, ponudbo, ki je dovolj pestra in vabljliva za raznolikost otrokovih sposobnosti, interesov in želja (Troha 1992a). Šola mora prilagajati svoj program in didaktično-metodične pristope učenčevim potrebam tako, da bodo spodbujali njegovo notranjo motivacijo, pri tem pa mora biti pozorna tudi na to, kako ustvariti prijetno okolje ne le za otrokov kognitivni, temveč tudi socialni razvoj, da bo v njej lahko zadovoljeval ne le svoje potrebe po znanju, temveč tudi svojo potrebo po druženju, ustvarjalnosti, varnosti, gibanju in druge. Poleg tega pa mora šola dajati tudi možnost vpliva otrok na njeno delo:

»Glede na otrokovo socialno in duševno zrelost pa pomeni odpiranje šole tudi ustvarjanje možnosti, da otrok lahko vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole in kakovost njegovega počutja v njej.« (Prav tam, str. 247)

Odpiranje šole učencem pa ne zadeva le vsebine, metod in oblik dela, temveč zahteva tudi spremembo šolske arhitekture (o tem glej več prav tam, str. 246).

*Šola se mora odpreti tudi staršem in neposrednemu okolju.*

Izobrazba otrok je po mnenju Veljka Trohe pravica staršev, ki jo najprej uresničujejo s svojo vzgojo v okviru družine, nato pa tudi s posrednim vplivom na institucije, ki jim pri tem pomagajo, torej tudi na šolo. »Z vključitvijo otrok v vzgojne ustanove se starši ne odrejajo svoji vzgojni funkciji, spremeni se le način izražanja njihove skrbi zanj.« (Prav tam, str. 247; o tem glej tudi Troha 1988) Zato morajo imeti starši možnost, da »izražajo svoj vpliv na vse relevantne vidike sodobne šole, v kateri njihov otrok prebije pomemben segment življenja« (Troha 1992a, str. 247), pri čemer misli tako na upravljanje kot tudi program in organizacijo dela v šoli. Lahko bi rekli, da se »potreba po vplivu družine na institucionalno vzgojo povečuje premo sorazmerno količini in kakovosti vzgojnih nalog, ki jih šola prevzema od družine« (Troha 1988, str. 330), dolžnost šole pa je, da išče intenzivnejše stike s starši, in sicer zaradi potrebe po pomoči staršev pri spoznavanju njihovega otroka, pa tudi pri izvajanju določenih nalog (prav tam). Kot v svojih raziskavah ugotavlja, imajo starši veliko pričakovanj do šole, zlasti pa si želijo, da

njihovim otrokom nudi možnost za napredovanje v znanju in obnašanju, usmerja naj otroka v nadaljnje izobraževanje in v poklic, ustvarja naj možnosti za njihov individualni razvoj, poskrbi naj za njihovo prehrano, varstvo, varnost (Troha 1992a, str. 247–248; Troha 1988).

Kot že omenjeno, ima po mnenju Veljka Trohe

»šola dve funkciji, in sicer prvotno, ki je vzgoja in izobraževanje, in drugotno, ki se izraža v opravljanju socialnih nalog družine in okolja tako, da šola postane prostor za animacijo družbenega, kulturnega, družbeno-rekreativnega življenja v lokalnem okolju« (Troha 1990a, str. 353).

Zaveda se torej, da šola ni predmet interesa le staršev, temveč je tudi širšega družbenega interesa:

»Način pridobivanja znanja otrok in programska vsebina, vključno z razvijanjem otrokovega vrednostnega sveta postajajo stičišča interesov vsaj dveh pomembnih dejavnikov: države in staršev.« (Troha 1992a, str. 247)

Starši morajo torej kot »naravni nosilci odgovornosti za vzgojo otrok« (prav tam; o tem glej tudi Troha 1988) deliti svoj interes po izobraževanju svojih otrok z državo, kar po mnenju Veljka Trohe že samo po sebi govori o kompliciranem usklajevanju, ki ga mora opraviti sodobna šola. »Ta proces mora na eni strani upoštevati individualno in skupno lokalno iniciativo [...], na drugi pa iniciativo, ki prihaja iz centra.« (Troha 1992a, str. 247) Starše skrbi predvsem individualni razvoj njihovega otroka, medtem ko so interesi širšega okolja širši, in sicer so usmerjeni v razvoj, spoznavanje in ohranjanje značilnosti okolja. Pa vendar socialno okolje za šolo ni le predmet, ki ga je potrebno z njegovo pomočjo spreminjati, razvijati in hkrati ohranjati njegovo tradicijo, temveč je tudi dejavnik, na katerega se šola naslanja pri svoji lastni zasnovi, upravljanju; iz njega na eni strani črpa in kot že omenjeno, na drugi zadovoljuje njegove potrebe (prav tam, str. 245, 248).

*Šola pa se mora odpirati tudi inoviranju svojega dela.*

Kot izpostavlja Veljko Troha, je šola konservativna, razlog pa vidi v

»ustaljeni vlogi učitelja kot prenašalca znanja in vrednot od zgoraj navzdol, vse do učencev, in tudi močni odvisnosti njegovega profesionalnega položaja od vrednotenja drugih« (prav tam, str. 249).

Kot pravi, so učitelji »v položaju nenehnega nadzora, svetovanja, pri-

poročanja, sprejemanja in odklanjanja njihovega dela« (prav tam), kar jih že a priori postavlja v položaj nekompetentnosti. So torej prej objekt prenavljanja in osmišljanja šole ter svojega dela kot pa subjekt. To potrjuje tudi tedanja ureditev šolskega sistema. Vsebina obveznega dela vzgoje in izobraževanja ter učne metode so bile namreč pred osamosvojitvijo Slovenije natančno predpisane na nacionalni ravni (o tem glej Peček 2008). Učitelj je bil izpolnjevalec predpisanih nalog in zunaj šole podrobno pripravljenih učnih načrtov in učbenikov. Čeprav so bili učitelji povezani v učiteljske (predmetne) aktive, so analize njihovega delovanja pokazale, da so jih doživljali kot izpostave nacionalne pedagoške službe za uveljavljanje zamisli, ki so sicer nastale izven njihovih krogov. Poudarjena je bila kvantiteta znanja in ne njegova uporaba pri reševanju problemov. Poleg vsega pa so bili učitelji preobremenjeni tudi s formalnim samoupravljanjem. Učiteljski zbori so se ukvarjali s samoupravnim načrtovanjem in delitvijo dohodka, namesto da bi pozornost namenili strokovnim vprašanjem in razreševanju problemov pri izvajanju pouka in drugih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti. Proti koncu osemdesetih let so se učitelji čedalje pogosteje izmikali uniformnosti. Za prehod v devetdeseta leta je bil značilen velik razmah inovacij in projektov, ki so v precejšnji meri odstopali od tedanjih zakonskih okvirov. Praksa je pripravila 'teren' za drugačen, bolj avtonomen položaj učitelja, ki se je želel uvesti z novo šolsko zakonodajo v devetdesetih (Peček 2008).

Tudi Veljko Troha je bil zagovornik večje avtonomije in priznavanja večje strokovne avtoritete učiteljem. Učitelj ne sme biti, kot pravi, zgolj

»izvajalec od zunaj naročenih nalog, temveč ustvarjalni usmerjevalec sodobnih procesov vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli in aktivni razreševalec protislovij, ki nastajajo v vzgojnem in izobraževalnem delu« (Troha 1986a, str. 451).

Kot je izpostavljajal, mora biti šola odprta za stalno inoviranje svojega dela, kar je nujno ne le zato, da učitelji lahko izboljšujejo svoje delo in ga osmišljajo, temveč se lahko s tem tudi utrjuje učiteljeva strokovna in osebna avtonomija (Troha 1992a, str. 249). Le če so učitelji bolj avtonomni, lahko pri svojem delu upoštevajo izkušnje učencev in značilnosti okolja, v katerem učenci živijo, z vidika didaktike pa se lažje izognejo transmisivnim metodam poučevanja, saj mora znanje, kot pravi, nastajati v šoli (Troha 1992b).

Da bi učitelji lahko dosegli večjo stopnjo avtonomije, mora šola ustvariti spodbudno klimo za novosti, potrebno je zagotoviti motivacijske mehanizme, ki bodo inoviranje učiteljev spodbujali (npr.

spodbujanje stalnega strokovnega spopolnjevanja, sistem napredovanja učiteljev, tudi denarno nagrajevanje), učni načrti morajo biti bolj odprti, prav tako pa tudi organizacija šolskega dela, kar bi lahko spodbudilo tudi konkurenčnost šol in učiteljev (Troha 1992a, str. 249–250). Da bi bil učitelj lahko aktivni kreator svojega poklica, pa bi bilo potrebno zagotoviti tudi več sredstev za šole in učitelje, drugačno bi moralo biti izobraževanje učiteljev (Troha 1986a, str. 459). Poleg tega je po njegovem mnenju velik problem preobremenjenost učitelja z drugimi opravili v šoli in drugod, ki niso pouk (razširjene dejavnosti šole). Učitelja bi bilo zato nujno razbremeniti, da bo lahko

»več časa posvečal svojemu strokovnemu in pedagoško-psihološko-didaktičnemu izpopolnjevanju, to je svoji širši pripravi organizacije in izvedbe pouka in drugih dejavnosti« (Troha 1986a, str. 461).

Predvsem pa bi morali biti učitelji, kot poudarja, aktivnejši v borbi za izboljšanje razmer svojega dela in kakovosti pouka, za spoštovanje svojega dela. Po njegovem mnenju je namreč velik problem pasivnost učiteljev ki se kaže tudi v tem, da učitelji niso kreatorji ustvarjalnejših poti pedagoškega dela v šoli, bodisi kot pisci učbenikov (o tem glej podrobneje Troha 1986a), avtorji v strokovnih glasilih in predavatelji na strokovnih srečanjih, temveč želijo rešitve, ki jih ponujajo teoretiki, le izvajati v praksi (prav tam, str. 461). Učitelj se preveč usmerja v vlogo neposrednega izvajalca programov vzgoje in izobraževanja, načrtovanje in upravljanje tega procesa pa prepušča drugim (prav tam, str. 465–466), zaradi česar kaže vse pogosteje lastnosti državnega uradnika, ki le izvaja naročene naloge: »Le učitelj kot nosilec vzgojnega procesa bo z ustrežno aktivnostjo lahko kos protislovjem, ki jih doživlja naša osnovna šola.« (Prav tam, str. 466)

### **Veljko Troha kot predstavnik socialnokritične pedagogike?**

Čas v obdobju po drugi svetovni vojni do osamosvojitve Slovenije je bil v šolstvu močno zaznamovan z enostrankarsko politiko in vmešavanjem politike v povsem strokovna vprašanja. Gre za sistem, ki je bil uniformiran in tog, ki je v ospredje postavljal interese družbe pred posameznikovimi. Kot pravi tudi Veljko Troha, se v naši šoli

»prepletajo različne smeri v poimenovanju njene vloge v neposrednem okolju, vendar pa je prevladujoča tista, ki jemlje šolo kot sredstvo uveljavljanja interesov države, njenih gospo-

darskih, kulturnih, nacionalnih in še posebej ideoloških interesov« (Troha 1990b, str. 26).

Mnoge teme in rešitve šolskega sistema in osnovne šole so bile vsaj na formalni ravni politično stimulirane, pa vendar so bile mnoge med njimi tudi take, ki so imele in imajo še danes nedvomno podporo tudi v stroki. Med njimi so teme, ki jih je raziskoval Veljko Troha, to je nujnost povezovanja neposrednega družbenega okolja in šole, pomen razširjenih dejavnosti šole, vključno z interesnimi dejavnostmi, ne nazadnje tudi celodnevna osnovna šola, v našem prostoru povsem političen projekt in ostajajo predmet diskusij tako v našem kot mednarodnem prostoru tudi danes (Wakounig in Protner 2005).

Znanstvenoraziskovalnega dela dr. Veljka Trohe ne moremo razumeti brez upoštevanja širšega družbenega konteksta, v katerem je nastajalo. V njem najdemo na eni strani upoštevanje tega družbenega konteksta in zakonodaje in preko tega na drugi strani njeno kritiko in iskanje možnosti, kako realizirati tiste cilje osnovne šole, ki so se njemu kot pedagogu zdeli ključni. Med vsemi cilji je pri njem v ospredju zlasti želja po dejanskem vplivu družbenega okolja na šolo, saj je prepričan, da se bo na ta način šola lahko vzpostavila kot demokratična institucija in realizirala interese tistih, ki jim je prvenstveno namenjena, to je otrokom in njihovim staršem. Veljko Troha v svojem delu zagovarja upoštevanje individualnosti otroka, diferenciacijo in individualizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa, večji vpliv učitelja na svoje delo oziroma večjo stopnjo njegove avtonomije in strokovne avtoritete, večji vpliv neposrednega družbenega okolja na šolo in zmanjševanje vpliva države, kar naj bi dalo šoli možnost razvoja njenih specifičnosti in ne uniformizem. Gre za teme, mimo katerih ne moremo niti v današnjem času. Rešitve, ki jih je ponujal Veljko Troha s svojim znanstvenoraziskovalnim in strokovnim delom, so bile ključne tudi pri oblikovanju našega šolskega sistema v času po osamosvojitvi države in so aktualne še danes.

Medveš (2015b) v analizi razvoja slovenske pedagogike govori, izhajajoč iz štirih dejavnikov vzgojnega akta, to je učitelj, učenec, učna vsebina in življenjsko okolje ali kontekst, o štirih pedagoških paradigmah oziroma teorijah. To je o reformski pedagogiki, ki razume otroka kot medij vzgoje, vzgojitelj oz. učitelj je medij vzgoje herbartizmu, učna vsebina duhoslovni oziroma kulturni pedagogiki in življenjsko okolje socialnokritični. V kolikor bi izhajala iz nje-gove analize o spopadu paradigem v razvoju slovenske pedagogike

po drugi svetovni vojni (prav tam), bi uvrstila delo Veljka Trohe v okvir socialnokritične pedagogike, ki »življenjsko (socialno, materialno) okolje, kontekst ali prostor« (prav tam, str. 14) jemlje kot medij vzgoje in katere cilj je »emancipirana angažiranost« (prav tam, str. 15). Svoje znanstvenoraziskovalno delo Veljko Troha namreč umešča v konkreten čas in prostor ter konkretne pogoje družbenega življenja samega. Nevarnost te paradigme je, kot izpostavlja Medveš (prav tam), identifikacija s konkretno družbeno orientacijo, v času po drugi svetovni vojni pri nas z idejami socializma in samoupravljanja. Če gledamo na delo Veljka Trohe s tega zornega kota, lahko vidimo, da se je temu izogibal, celo več, v svojem raziskovanju je zaobjel vprašanja, ki so bila družbeno aktualna in v nasprotju z duhom tedanjega časa postavil v ospredje pomen in vrednost človeka kot posameznika. Poleg tega pa je politične ideje uvajanja samoupravljanja na področje šolstva izkoristil za analizo in zagovor dejanskega vplivanja na šolstvo tistih, ki jih to po njegovem mnenju prvenstveno zadeva, to je učencev, staršev in neposrednega družbenega okolja.

Lahko pa bi celo rekla, da njegova dela v nekaterih elementih segajo preko okvira socialnokritične pedagogike. V njih lahko najdemo elemente reformske pedagogike, saj postavlja otroka v središče vzgojno-izobraževalnega procesa. Posebno ko obravnava področje prostega časa in interesnih dejavnosti, je zanj v ospredju vprašanje osebne svobode in izbire. Tudi namen povezovanja šole z neposrednim družbenim okoljem vidi v večji možnosti za skrb za otrokove interese, želje in potrebe. Bistveni znak kakovostnega dela šole je zanj prav stopnja skrbi za upoštevanje razlik v učenčevih interesih, potrebah in zmožnostih ter razmer, ki te razlike pogojujejo (Troha 1986a, str. 463). Potrditev navedenega pa je tudi v intervjuju, objavljenem v tej monografiji. Kot namreč izpostavlja, ga je prav delo z učenci v osnovni šoli in v vzgojnem zavodu, zaznavanje njihovega povsem drugačnega obnašanja med poukom in med interesnimi dejavnostmi motiviralo za njegov predmet znanstvenega raziskovanja.

## **Zaključek**

Naj za zaključek le še poudarim, da je Veljko Troha nujnost povezanosti z neposrednim družbenim okoljem živel tudi sam. Bil je vseskozi družbeno politično aktiven na različnih ravneh družbenega življenja, in sicer tako v svoji krajevni skupnosti, občini kot tudi na republiški ravni. Njegovo tovrstno delovanje v različnih svetih in organih je bilo

povezano predvsem z vzgojo in izobraževanjem ter raziskovanjem. Prav tako je bil aktiven v strokovnih društvih, uredniških odborih revij.

Če sem zgoraj zapisala, da bi njegovo delo uvrstila v okvir social-nokritične in tudi reformske pedagogike, pa tega ne morem povsem trditi (kar velja zlasti za prvo) za njegov odnos do sodelavcev. Kot sam v intervjuju pravi, je imel nanj izjemen vpliv Stanko Gogala, profesor na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani in predstavnik duhoslovne pedagogike, in sicer tako z vidika vsebine, ki jo je poučeval, kot tudi z vidika didaktike poučevanja in zlasti kot človek. Predstavljal mu je vzor. Podobno kot je on videl Stanka Gogala, vidim Veljka tudi sama. Vidim ga predvsem kot Človeka z velikim 'Č-jem', demokrata v vseh pomenih besede, ki mu je zelo pomemben odnos, ki mu nikoli ni škoda časa za temeljit pogovor in ki je pri pogovoru skrajno spoštljiv, vsako besedo pa izreče pre-mišljeno in neposredno. Čeprav je odigral zelo pomembne vloge v ključnih obdobjih za razvoj našega šolstva in izobraževanja učiteljev, je skromen in se ne želi postavljati v ospredje. Čeprav sva bila vrsto let sodelavca, sem globino njegovih izkušenj, raznolikost vlog, ki jih je v življenju odigral, spoznala šele ob pripravi te monografije. Zame je Veljko širok, odprt človek, ki ne bo svojih idej nikoli vsiljeval drugim, pa vendar nam z demokratičnostjo in širino svojega znanja, s svojo neposrednostjo in toplino nalaga dolg, da se pedagoškega dela lotevamo natančno in odgovorno, z zavestjo narediti najboljše za ti-ste, s katerimi delamo, predvsem pa z zavedanjem, da jih pri svojem delu vselej upoštevamo.

Kot že rečeno, je bilo takšno, kakor je pisal in govoril, tudi njegovo delovanje.

Nujnosti avtonomnosti učitelja ni zagovarjal le teoretično, temveč mi je kot svoji asistentki dal polno svobodo, da svoje pedagoško delo vsebinsko in strukturno oblikujem tako, kot v skladu s svojim strokovnim znanjem menim, da je najbolj prav. Ob tem pa mi je nudil tudi oporo, veliko spodbud in možnosti za to, da svoje znanje do-grajujem in izpopolnjujem. S tem mi je naložil veliko odgovornost, hkrati pa sem mu za to neizmerno hvaležna, saj me je na ta način 'prisilil' k razmisleku, kaj sploh je 'moja' pedagogika.

Takšno pa je bilo tudi njegovo vodenje fakultete. Podobno kot Veljko se spominjam tedanje klime na fakulteti kot buhteče, vznesene, polne pozitivne energije in prepričanosti, da smo na pravi poti. Spomnim se tudi dolgih sestankov in posvetov, ki sem jih spremljala z

veliko radovednostjo in željo, naučiti se čim več od ljudi, ki so takrat vodili razvoj Pedagoške akademije, kasneje fakultete in sistema izobraževanja učiteljev. Ne bi si mogla želeli boljšega začetka svoje poklicne poti. Učila sem se od najboljših! Njihovi argumenti so bili strokovni in prepričljivi, drug drugega so poslušali, povsem jasno je bilo, da vsi delamo za isti skupni cilj, skupno dobro. Sestanki so bili dolgi in izčrpani, pa vendar nikoli dolgovezni in dolgočasni. Vsakdo, ki je želel, je dobil besedo, ki jo je lahko uporabil z zavedanjem, da bo njegovo razmišljanje sprejeto resno, z naklonjenostjo in zavezo, da besede ne bodo ostale le besede, temveč se bodo skušale po najboljših možnostih tudi udejanjiti. Največje zasluge za vse to je imel seveda Veljko, ki je znal takšno klimo vzpostaviti in razvijati.

Veljko, hvala za podporo, spodbude in čas, ki si mi ga in mi ga še vedno namenjaš! Ponosna sem in v čast mi je, da sem bila lahko tvoja asistentka.

## Viri in literatura

Deutsch, T. in Kolar, M. (2009). Interesne dejavnosti kot priložnost za odpiranje šol v okolje. V: F. Cankar. in T. Deutsch, T. (ur.). *Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 160–179.

Gregorčič Mrvar, P. in Kalin, J. (2015). Sodelovanje šole s skupnostjo. V: M. Radovan in M. Košcielniak (ur.). *Učenje in izobraževanje v skupnosti. Vloga šole in skupnostnih organizacij*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 81–95.

Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Mažgon, J., Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kožuh, B. (1987). *Pedagogika in šolske reforme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Medveš, Z. (2015a). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 2, str. 14–37.

Medveš, Z. (2015b). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 3, str. 10–35.

Novak, H. (2005). O vzponu in zatonu celodnevne osnovne šole v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 3, str. 16–27.

Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Peček, M. (2008). *Odgovornost in avtonomnost učiteljev: Slovenija*. Ljubljana: Eurydice.

Piciga, D., Bečaj, J., Gobec, D., Kramar, M., Magajna, L., Marentič - Požarnik, B., Razdevšek - Pučko, C., Strojnik, M., Troha, V., Uranjek, A., Galeša, M., Mihevc, B., in Šetinc, M. (1992). K novi koncepciji osnovne šole. Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistem, procesi, rešitve. *Didakta*, posebna številka.

Strmčnik, F. (1965). Enotna osnovna šola je bistveni element socialističnih družbenih odnosov. *Sodobna pedagogika*, 16, št. 3–4, str. 77–98.

Troha, V. (1977). *Prostovoljne dejavnosti – dejavnosti med poukom in prostim časom (magistrsko delo)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani.

Troha, V. (1992a). Odprtost osnovne šole v okolje. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 5/6, str. 243–252.

Troha, V. (1992b). Vzgojni cilji in življenjskost naše osnovne šole. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 23, št. 3, str. 10–13.

Troha, V. (1992c). Pedagoška vrednost dejavnosti zunaj pouka za otrokov razvoj. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 7, št. 19/20, str. 9–20.

Troha, V. (1985). Odvisnost položaja interesnih dejavnosti od vsebine in podružbljanja osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 36, št. 1–2, str. 15–29.

Troha, V. (1986a). Nekateri značilni procesi in protislovja v današnji osnovni šoli pri nas. *Sodobna pedagogika*, 37, št. 9–10, str. 451–466.

Troha, V. (1986b). *Vsebine, dejavniki in načini podružbljanja celodnevne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Troha, V. (1988). *Vloga dejavnosti zunaj pouka v povezovanju osnovne šole z družbenim okoljem (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani.

Troha, V., Razdevšek - Pučko, C., Skalar, M., Cencič, M., Uran, T. in Lipužič, M. (1988). *Osnovna šola in družbeno okolje. Preobrazba in posodabljanje sistema vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Troha, V. (1988). Starši kot dejavnik vpliva na današnjo osnovno šolo. *Sodobna pedagogika*, 39, št. 7/8, str. 329–339.

Troha, V., Razdevšek - Pučko, C., Skalar, M., Cencič, M., Uran, T. in Kremžar, B. (1989). *Osnovna šola in družbeno okolje. Preobrazba in posodabljanje sistema vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Troha, V. (1990a). Vzgojna in kulturna vloga šole v okolju. *Rast: revija za literaturo, kulturo in družbeno vprašanja*, 1, št. 4, str. 353–360.

Troha, V. (1990b). Osnovna šola, učitelj in neposredno šolsko okolje. V: M. Velikonja (ur.). *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva: zbornik gradiv s posveta, Bled, 27. in 28. september 1990*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 21–30.

Troha, V. (1993). *Osnovna šola in njeno okolje: študijsko gradivo*. 3. ponatis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Wakounig, V. in Protner, E. (ur.). (2005). Celodnevna osnovna šola – odpiranje šole (tematski sklop). *Sodobna pedagogika*, 56, št. 3, str. 6–79.

## Prosti čas mladih – spregledano področje pedagoškega raziskovanja

Irena Lesar

### Uvod

Vprašanje prostega časa mladih je (bilo) tako danes kot v preteklosti v pedagoškem raziskovanju na naših tleh precej redko izpostavljeno. To nam do določene mere potrjuje tudi iskanje v sistemu Cobiss<sup>13</sup>, saj ob vnosu ključnih besed 'prosti čas' in 'mladi' dobimo 958 zadetkov, od tega je večina diplomskih (116) oz. magistrskih del (35) in le 29 izvernih znanstvenih člankov. Če vnesemo ključni besedi 'prostovoljne dejavnosti' in 'mladi', dobimo 25 zadetkov, ob vnosu ključnih besed 'interesne dejavnosti' in 'mladi' pa 121 zadetkov. Ko pa k tem ključnim besedam dodamo še besedo 'pedagogika', potem se število zadetkov bistveno zmanjša (na 45 oz. na 4 oz. na 10 zadetkov).

Zato je še toliko bolj zanimivo, da se je prof. Veljko Troha že v sedemdesetih letih 20. stoletja lotil zelo temeljitega raziskovanja tega vprašanja in svoje ugotovitve objavil v obsežnem magistrskem delu (512 strani besedila z literaturo in 150 strani prilog) z naslovom *Prostovoljne dejavnosti – dejavnosti med poukom in prostim časom* (Troha 1977). Iz naslova magistrskega dela je očitno, da so prostovoljne dejavnosti in ne prosti čas osrednja tema njegovega raziskovanja. Prostovoljne dejavnosti, ki se odvijajo pod okriljem osnovne šole, lahko razumemo kot 'vmesni' člen med prostim časom – »kot tisti del dnevnega časa, ki ga otroci preživijo potem, ko opravijo obveznosti v šoli in doma« (prav tam, str. 5) – in poukom, za katerega pa ni značilna učenčeva prostovoljna odločitev prisostvovanja. Danes bi pojem prostovoljne dejavnosti zamenjali z besedno zvezo 'interesne dejavnosti'<sup>14</sup>, saj je to uveljavljen

13 Analiza zadetkov v bibliografskem sistemu Cobiss je bila opravljena 21. 7. 2020.

14 S to besedno zvezo, ki se je začela uveljavljati že v sedemdesetih letih 20. stoletja, pa se prof. Troha v magistrskem delu ni strinjal. Svoje stališče je utemeljil, da s tem, »ko interes za prostovoljne dejavnosti postavljamo kot izhodišče temu, da bi razumeli otrokov interes kot nekaj, kar je izključno izraz otrokovega zorenja, njegove biološke zgodovine, kot nekaj, kar je in se ne spreminja, se ne razvija, ki nastaja spontano in določa celoten potek dejavnosti v prostem času. Če bi otrokov interes pojmovali tako, da edini določa naravo prostovoljnih dejavnosti, bi se približali pojmovanjem t. i. svobodne šole, ki je menila, 'da interesi nastajajo pri učencih spontano, da so prirojeni, da so biološko vnaprej določeni, ter da se s poukom ne more in ne sme motiti prirojene biološke zaporednosti njihovega pojavljanja. Učiteljeva naloga je, da začasa spozna pojav določenega interesa pri učencu in da omogoči zadovoljitev tega interesa'.« (Šimleša 1968, str. 322 v Troha 1977, str. 159–160)

pojem, ki ga (v šoli kot tudi izven nje) dopolnjuje prostovoljno delo. Pri tem je treba poudariti, da prostovoljno delo in prostovoljne dejavnosti nista sinonima, saj so bile po zakonu iz leta 1958 osnovne šole dolžne ponuditi učencem različne prostovoljne oz. svobodne dejavnosti (prav tam, str. 29). Medtem ko je prostovoljno delo posebej obravnavan vidik preživljanja prostega časa, ki ga nemalo avtorjev uvršča v 'polprosti čas', kamor sodijo tiste dejavnosti (npr. vzgoja otrok), katerih bistvena značilnost je odgovornost za druge (Dumazdier 1962 v Troha 1977; Kristančič 2007). Kljub tej terminološki pestrosti, ki je bila upoštevana tudi pri iskanju zadetkov v sistemu Cobiss, in raziskovalni 'podhranjenosti', prof. Troha na začetku magistrskega dela zapiše:

»Morda se na redko katerem področju družben interes tako izrazito kaže kakor prav na področju otrokove dejavnosti zunaj šole in doma. [...] Družben interes se zato usmeri ne le na šolo, temveč tudi na družino in na *otrokov prosti čas*.« (Troha 1977, str. 5, poudarila I. L.)

Prosti čas je torej temeljni pogoj za otrokovo udejstvovanje v prostovoljnih oz. interesnih dejavnostih, za organizacijo in izvedbo slednjih pa je do določene mere odgovorna tudi šola.

V pričujočem besedilu se ne bomo zaustavljali pri prostovoljnih oz. interesnih dejavnostih kot takih, ampak bolj pri razlogih za pedagoško proučevanje prostega časa mladih. Zakaj se nam zdi to relevantno vprašanje? V kolikor pod pojmom 'pedagoško delovanje' razumemo načrtno, namerno vplivanje na formiranje otrokove osebnosti, ki je pogojeno z družbeno-zgodovinskim kontekstom in ki v pedagoškem odnosu predpostavlja tudi otrokovo aktivnost (Gudjons 1994, str. 158–159; Peček Čuk in Lesar 2011, str. 24–25), se postavlja vprašanje, kako lahko z dejavnostmi v prostem času, za katere naj bi bila značilna otrokova svobodna izbira, dosegamo vzgojne učinke. Zakaj so prostočasne dejavnosti<sup>15</sup> pomembne tudi v šolskem kontekstu? Kakšna je vloga odraslih, zlasti pedagoških delavcev, in otrok v tem procesu? Kako preprečiti manipulacijo prostočasnih dejavnosti za doseg vzgojnih ciljev, ki so pomembni samo odraslim oz. prevladujoči družbeni ideologiji? To je le nekaj vprašanj, ki se ob branju magistrskega dela pojavljajo in na katere bomo skušali poiskati odgovore zlasti v magistrskem delu, kjer je prof. Troha to temo

<sup>15</sup> Ker se pridevniki 'prostovoljne', 'svobodne' oz. 'interesne' dejavnosti navezujejo na bolj ali manj jasen koncept prostega časa mladih, bomo v besedilu uporabili nevtralnejši izraz 'prostočasne' dejavnosti, kadar bomo poudarjali dejavnosti prostega časa na sploh.

tudi najbolj temeljito in celovito analiziral (o tem glej tudi Troha 1985, 1988, 1990, 1992a, 1992b).

### **Razlogi za povečan raziskovalni interes prostega časa mladih**

V sedemdesetih letih 20. stoletja sta vprašanje prostega časa mladih v slovenskem prostoru raziskovalno naslavljala dva vidnejša avtorja, poleg Veljka Trohe (1977) še Rudi Lešnik. Slednji je pet let pred Veljkom Troho zagovarjal magistrsko delo z naslovom *Prosti čas šolarjev višjih razredov osnovnih šol v mariborski občini* (Lešnik 1972). Oba pa sta tematiko poglobljeno analizirala tudi v doktorski disertaciji (Lešnik 1978; Troha 1988).

Večina avtorjev prosti čas dojema kot posledico razvoja industrije (zlasti avtomatizacije v proizvodnji), saj povzroča kvantitativno zmanjševanje delovnega časa in posledično povečevanje prostega časa (Kristančič 2007; Lešnik 1982; Troha 1977). Prosti čas na splošno bi lahko opredelili kot tisti del časa,

»ki je zunaj poklicne obveznosti in zunaj obvez, ki izhajajo iz načina človekovega življenja v sredini, v kateri živi in tudi zunaj časa, ki ga človek porabi za zadovoljitev fizioloških potreb [...] Prosti čas seveda ni nekaj praznega, to ni prostor, v katerem se ne bi nič dogajalo, temveč je izpolnjen z določeno aktivnostjo, ki si jo subjekt sam izbere. Prosti čas v tem smislu poistovetujemo z aktivnostjo v prostem času.« (Troha 1977, str. 84)

Iz navedka lahko razberemo, da prof. Troha besedni zvezi 'prosti čas' in 'prostočasne dejavnosti' pravzaprav razume kot sopomenki.

V kontekstu proučevane tematike se najprej postavi vprašanje, zakaj se po drugi svetovni vojni pojavi izrazitejša potreba po nadzorovanju prostega časa mladih. Razlogov je nedvomno več. Eden izmed vidnejših je okrepljeno zavedanje, da je prosti čas,

»ki ga otrok preživlja po svoje, v skupinah, ki si jih sam izbere ali pa se vanje vključi, če mu ustrezajo, v dejavnostih, ki so mu blizu po vsebini in obliki, prostoru in času, ki se odvijajo na način, ki je prilagojen otrokovim potrebam« (prav tam, str. 74), izredno intenziven vzgojni dejavnik.

Na tem mestu je treba omeniti, da je v obdobju po drugi svetovni vojni v kontinentalni tradiciji proučevanja pedagoškega polja, kot

to perspektivo poimenujeta Medveš (1991) in Biesta (2011), prevladovala socialno-kritična pedagogika (Medveš 2015), ki posebej poudarja socialno okolje kot izrazito pomemben vzgojni dejavnik. Da torej ne le učitelj s svojim načinom pedagoškega dela in s svojo osebnostjo (kar je kot ključni dejavnik poudarjala herbartistična pedagogika), pa tudi ne samo vsebina (kar poudarja zlasti kulturna oz. duhoslovna pedagogika) ali otrok (kar je ključni vzgojni dejavnik reformske pedagogike), marveč zlasti socialno okolje izredno močno vpliva na oblikovanje otrokove osebnosti (več o tem v Medveš 2011, 2015, 2018a, 2018b). V razvoju pedagoških smeri v kontinentalni tradiciji torej najdemo še dodatno pojasnilo, zakaj se je družbena skrb za prostočasne dejavnosti mladih očitneje pojavila v pedagoških razpravah tedanjega časa.

Drugi razlog lahko iščemo v pojmovanju prostega časa, saj je bil prosti čas (mladih) v tradicionalni slovenski vzgoji praviloma razumljen kot manj vreden v primerjavi z delom (Troha 1992a; podobno tudi Lešnik 1982).

»V nasprotju z visokim mestom, ki so ga ljudje pripisovali delu, pa je bil prosti čas vir negativnega v človeku, tisto, kar so ljudje običajno označevali kot zapravljanje časa, kot 'izguba' časa, kot lenarjenje, in seveda kot prilika za moralno kočljivo udejstvovanje, za udejstvovanje, ki ne more koristiti niti posamezniku niti družbi. Prosti čas je torej po svoji vsebini in tudi po tem, kako ga je kdo preživljal, imel v slovenski ljudski pedagoški konotaciji negativno vlogo.« (Troha 1992a, str. 102)

Zato je odgovornost odraslih, da bdijo nad prostim časom mladih, ga primerno usmerjajo. Ker pa so se vzgojne možnosti družine v povojnem obdobju zaradi povečanega zaposlovanja žensk močno spremenile (Jogan 1974 v Troha 1977, str. 39), je nastala potreba, da skrb za otrokov prosti čas preide na nekatere družbene institucije, zlasti na šolo in pionirsko organizacijo (Bergant 1961 v Troha 1977, str. 39; Troha 1992a, str. 108).

In ne nazadnje, pri iskanju razlogov povečanega interesa za prosti čas mladih ne gre spregledati tedaj prevladujoče politične ideologije, ko

»so si družbene organizacije prizadevale tako pojmovan prosti čas otrok [...] spremeniti v organiziran in voden čas oz. v vodeno doživljanje tega časa s pomočjo posebne organizacijske oblike, to je pionirske organizacije, in tako doseči, da bi tudi

dejavnosti v prostem času po svoje prispevale k vsestranski socialistični razvitosti našega otroka« (prav tam, str. 74).

## Pojmovanje prostega časa mladih po letu 1945

Pionirska organizacija je v povojni Jugoslaviji, torej po letu 1945, kot največja organizacija otrok v vseh republikah skupne države imela poseben pomen in je postala poleg šole najučinkovitejši vzgojni dejavnik (prav tam, str. 6). Cilj pionirske organizacije je bil vzgojiti

»iniciativnega, telesno zdravega državljana, ki je prežet globokega patriotizma. Organizacija vzgaja poštenje, razumevajočo disciplino, čut dolžnosti, ljubezen in pravi odnos do dela.« (Bertoncelj 1945 v Troha 1977, str. 6)

Pri tem pa je treba omeniti, da je bila pionirska organizacija zamišljena kot samostojna,

»s svojim programom dela naj bi delala na samoupravnem principu in naj bi tako ne bila odvisna od šolskega načina dela, ker ima šola predvsem izobraževalno funkcijo, medtem ko ima pionirska organizacija predvsem idejno-vzgojno<sup>16</sup>« (prav tam, str. 7).

Pri realizaciji teh idej pa so se pokazale številne prostorske, organizacijske, kadrovske in vsebinske težave, problematična pa se je izkazala tudi toga vojaška organiziranost in hierarhičnost vodenja. Prof. Troha posebej poudari, da se je s pedagoškega vidika kazala velika pomanjkljivost

»v stilu vzgojnega dela s pionirji, ki je bil v pretežni meri podoban šolskemu, čeprav je pionirska organizacija delovala predvsem v prostem času. Prav stil dela je pionirski organizaciji dajal šolski značaj.« (Prav tam, str. 8)

V petdesetih letih 20. stoletja spremenjeno družbeno politično vzdušje, zlasti po plenarnem zasedanju Centralnega komiteja komunistične partije Jugoslavije, povzroči konkretno spreminjanje vsebine, oblike in organizacije dela v pionirski organizaciji, saj

»dobi značaj zabavno vzgojne organizacije otrok in se tako začne ločevati od šolske tudi s tem, da vnaša v svojo organizacijo zabavo, razvedrilo, sproščenost, veselje« (prav tam, str. 9–10).

16 V besedilu bodo, razen kadar bo drugače navedeno, citati zapisani v obliki oz. s poudarki, kot jih je v svojih razpravah zapisal prof. Veljko Troha.

Na kongresu pedagoških delavcev Ljudske republike Slovenije leta 1950 naj bi teoretični razpravi I. Šegula (*Pomen psihologije za vzgojno delo*) in Schmidta (*Stil vzgojnega dela z učenci in s pionirji*) posegli v pojmovanje delovanja pionirske organizacije. Ker ima organizacija vzgojno-zabavni značaj, je treba pri načrtovanju dela izhajati iz otrokovega interesa in na ta interes potem navezujemo naše vzgojno delo (Schmidt 1950 v Troha 1977, str. 14). To pa med drugim pomeni, da pri delu z mladimi ne smemo videti le smotrov, oblik dela in načrtov, marveč zlasti mladega človeka, njegove družbene potrebe in razvojne posebnosti (Šegula 1950 v Troha 1977, str. 13). Na tem kongresu se je oblikovala tudi posebna sekcija za vprašanje izvenšolske vzgoje, katere naloga naj bi bila znanstveno spremljanje pedagoških, psiholoških in drugih strokovnih vprašanj, vendar je pedagoško društvo to sekcijo preložilo na Zvezo prijateljev mladine, kjer pa je ostala na poljudni in ne na znanstveni ravni (prav tam, str. 15). Prof. Troha v nadaljevanju zapiše, da

»so bili to šele začetki teoretičnega proučevanja otrokove vloge v procesu vzgojnega dela z njim [...] Očitno pa je, da v tem času še ni bilo mogoče in tudi ni bilo razrešeno osnovno protislovje odnosa med družbo in individuumom tudi na relaciji pionir – socialistična družba. Zato poskuša pedagoška znanost ob predpostavki, da so družbeni in vzgojni smotri že oblikovani in kot taki predstavljajo vzgojni cilj, najti s pomočjo psihologije zakonitosti vzgojnega dela, po katerih bi otrok sodeloval po svojih interesih, razvijal bi samostojnost, moralno vrednotenje, skratka: ZA DELO V PIONIRSKI ORGANIZACIJI NAJ BI SE OTROK ODLOČAL zaradi lastne motivacije.« (Prav tam, str. 19)

Kmalu po letu 1958, ko je bil sprejet *Opšti zakon o šolstvu sa uvodnim zakonom, registrom i ekspezeom* (prav tam, str. 29), ki šole obvezuje »da razširjajo in bogatijo učno vzgojno delo z raznimi oblikami svobodnih aktivnosti« (prav tam), so pedagoške službe ob spremljanju uvajanja in izvajanja svobodnih oz. prostovoljnih aktivnosti ugotovile finančne, prostorske (še zlasti je primanjkovalo delavnic) in kadrovske primanjkljaje, pa tudi šibko sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki in težave zaradi izkoriščanja učencev za delo doma (prav tam, str. 36–37). Zato bi težko trdili, da so svobodne oz. prostovoljne aktivnosti zares postale sestavni del učnega in vzgojnega procesa v šolah. Na nadaljnji razvoj organiziranja svobodnih aktivnosti v šolah

je močno vplivalo lokalno finančno stanje, saj se je po decentralizaciji šolskih uprav začelo oblikovanje skladov za šolstvo po občinah, ki naj bi omogočilo večje spodbude lokalnih družbenih in gospodarskih organizacij (prav tam, str. 40).

Pomembno vlogo v spreminjanju pogleda na svobodne oz. vzgojne dejavnosti pa naj bi imela tudi teoretična spoznanja v začetku sedemdesetih let,

»ki nakažejo bistveno drugačno vlogo človeka v samoupravnem socializmu kot pa v etatistično urejenem družbenem sistemu. V tem drugačnem pogledu na človeka se kaže človekov prosti čas kot ena bistvenih humanizirajočih komponent vrednotenja človeka kot individualnosti.« (Schmidt 1970 v Troha 1977, str. 42)

Po tem strnjenem pregledu lahko zaključimo, da prof. Troha v uvodnih poglavjih magistrskega dela zelo sistematično in temeljito prikaže širši družbeni vpliv (politično-ideološki, organizacijski, finančni) na razvoj organiziranih dejavnosti v prostem času mladih po 2. svetovni vojni na naših tleh in na podlagi redkih domačih teoretičnih razprav na to temo izpostavi ključna pedagoška vprašanja.

### **Temeljna pedagoška vprašanja konceptualizacije prostega časa mladih**

Iz razprav o prostem času mladih do srede sedemdesetih let 20. stoletja je prof. Troha prepoznal nekatere temeljne pedagoške dileme, ki so pravzaprav relevantne tudi danes:

- osnovna načela prostovoljnih dejavnosti,
- razmerje med družbo in posameznikom pri načrtovanju dejavnosti v prostem času,
- vloga odraslih, zlasti pedagoških delavcev, pri načrtovanju in izvajanju teh dejavnosti (prav tam, str. 44).

Že v zgoraj zapisanem smo na različnih mestih lahko razbrali, da so temeljna načela prostovoljnih dejavnosti *načelo prostovoljnosti*, *načelo samoupravnosti* in *načelo samostojnosti organizacij*. Ta načela so bila posebej pomembna po letu 1958, ko je bilo sprejeto, da morajo osnovne šole otrokom ponuditi svobodne oz. prostovoljne dejavnosti. Osnovni pogoj za otrokovo svobodno oz. prostovoljno odločanje je atraktivnost ponujene dejavnosti. V empiričnem delu pa prof. Troha

še sredi sedemdesetih let 20. stoletja ugotavlja, da se skoraj desetina otrok v prostovoljne dejavnosti ne vključuje zaradi svoje svobodne izbire. Na vprašanje, ali delajo v krožku prostovoljno, je 3,90 % odgovorilo, da delajo v krožku na zahtevo učitelja, 4,49 % pa, da v krožku sodelujejo na zahtevo staršev (prav tam, str. 249). Ob tem pa je treba omeniti tudi ugotovitev raziskave, da je ponudba organiziranih dejavnosti zelo borna in precej enostransko usmerjena, saj med dejavnostmi prevladujejo takšne, ki imajo precej podobnosti z vsebino posameznih učnih predmetov (prav tam, str. 293). Omenjeno navaja na zaključek:

»da si učenci osnovne šole, ki smo jih zajeli v raziskavo, (večinoma – dodala I. L.) sicer prostovoljno in po lastnem interesu izbirajo dejavnosti, vendar pa je taka prostovoljnost kot skaljenost izbora z njegovim interesom omejena z določeno ponudbo teh dejavnosti s strani šole« (prav tam, str. 294).

Ta zaključek vodi k nadaljnjemu vprašanju, na podlagi česa šole načrtujejo in izvajajo prostovoljne dejavnosti. Ali jih pri tem vodijo zlasti kadrovski in materialni pogoji in na tej podlagi potem svojim učencem ponudijo bolj ali manj raznolik nabor prostovoljnih dejavnosti? Na nek način se pri uresničevanju načela prostovoljnosti pokaže relevantna dilema razmerja med družbo in posameznikom pri načrtovanju prostovoljnih dejavnosti, zato se bomo tega načela posredno dotaknili pri spoznavanju odgovorov, ki jih na to dilemo v magistrskem delu ponudi prof. Troha.

Z vidika uresničevanja načela samoupravnosti naj tu omenimo le presenetljivo raziskovalno ugotovitev, da je več kot polovica v vzorec zajetih otrok izjavila, da v svojih krožkih nima lastnega vodstva<sup>17</sup>, marveč dejavnosti vodi izključno mentor (prav tam, str. 304). Ker je vprašanje uresničevanja načela samoupravnosti zelo kompleksno in se dotika tudi vprašanja vloge odraslih v prostovoljnih dejavnostih, se bomo uresničevanju tega načela posredno posvetili v podpoglavju o vlogi odraslih.

Načelo samostojnosti organizacij pa je bilo relevantno zlasti v ob-

17 Lastno vodstvo ali »vodenje prostovoljnih aktivnosti po učencih je morda najbolj otipljiva karakteristika, ki se pojavlja kot značilnost otroških organizacij. [...] Seveda pa samo dejstvo, da ima neka skupina prostovoljne dejavnosti sama svoje vodstvo, izbrano iz svojih članov, še samo po sebi ne pomeni, da so odnosi med mladimi zato bolj demokratični in boljši, vendar pa nas zanima predvsem to, do kolike mere v prostovoljnih aktivnostih obstaja vodstvo učencev poleg mentorskega vodstva.« (Troha 1977, str. 303)

dobju, ko je v družbeni prostor vstopila pionirska organizacija, pa tudi Društvo prijateljev mladine (Troha 1977, 1992a), ki naj bi v sodelovanju s šolo organizirali prostovoljne dejavnosti – torej gre za načelo, ki naj bi se udejanjalo zlasti na medinstitucionalni ravni. Temu načelu v nadaljevanju ne bomo posvečali posebne pozornosti, saj nas bolj kot možne oblike medinstitucionalnega sodelovanja, ki zagotavljajo samostojnost otroških oz. mladinskih organizacij, zanima vprašanje načrtovanja, izvajanja in spremljanja prostočasnih dejavnosti.

### ***Razmerje med družbo in posameznikom pri načrtovanju prostočasnih dejavnosti***

Na prvo dilemo skuša prof. Troha odgovor iskati najprej v tedaj aktualnem vprašanju razmerja osnovnih šol do pionirskih organizacij in na podlagi redkih teoretičnih razprav in raziskave o stališčih otrok do pionirske organizacije analizo sklene z ugotovitvijo:

»[...] v sedemdesetih letih se čuti bolj enotna aktivnost vseh pomembnih družbenopolitičnih organizacij, ki hočejo na osnovi dogovarjanja med vsemi dejavniki vzgoje otrok zagotoviti otrokom enotno, množično, patriotično organizacijo, ki pa bo zadovoljevala pri uresničevanju družbenih smotrov tudi otrokove individualne potrebe po ustvarjalnosti, samoupravljanju, samostojnosti itd.« (Troha 1977, str. 54).

Iz navedka je očitno, da prof. Troha vloge pionirske organizacije ne vidi samo v širšem družbenem kontekstu in v uresničevanju patriotizma, marveč poudari, da bi morala biti njena naloga tudi zadovoljevanje otrokovih individualnih potreb. Kako pa zagotoviti, da bodo 'individualne potrebe po ustvarjalnosti, samoupravljanju, samostojnosti itn.' prišle do izraza pri načrtovanju in izvajanju prostočasnih dejavnosti? Kaj pomeni, da naj vsi dejavniki vzgoje na osnovi dogovarjanja poiščejo dejavnosti, ki bodo zadovoljevale individualne potrebe? Ali so potrebe, interesi, želje itn. povsem individualni? Ali ni včasih tako, da šele družbena ponudba dejavnosti pri posamezniku prebudi potrebe, interese, želje?

Kot smo omenili že zgoraj, je ena od ključnih značilnosti prostočasnih dejavnosti omogočanje načela svobodne izbire oz. prostovoljnosti. Zato prof. Troha pri svojem proučevanju pojava poudari vidik človekovih potreb (po ustvarjalnosti, po aktivnostih, ki imajo

značaj dogodivščin, avantur, po premagovanju telesnega in duševnega napora, po relaksaciji, po čustvenem doživljanju, po druženju z drugimi) (prav tam, str. 95–111), ki jih moramo pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti upoštevati. Nadalje zapiše, da je pomembna karakteristika prostočasne dejavnosti

»ukvarjanje z dejavnostjo samo, ne pa njen rezultat, kar je značilno za mnoga komercialna opravila in nasploh plačano delo. Druga zakonitost bi bila ta, da mora zadovoljitev človekove potrebe v aktivnosti prostega časa nastopiti neposredno pri samem opravljanju te dejavnosti, ne pa šele potem, ko je dejavnost opravljena. To pomeni, da mora sam proces dejavnosti zadovoljevati človeka.« (Prav tam, str. 94–95)

Tu pa se še dodatno zaostri vprašanje razmerja med družbo in posameznikom, kot tudi v uvodu izpostavljeno vprašanje 'uporabe' prostega časa mladih kot načina vzgojnega delovanja. Vzgojno delovanje je vendarle ciljno usmerjeno – avtor v duhu tedanjega časa poudarja, da je temeljni cilj vsestransko razvita osebnost (prav tam, str. 126) – hkrati pa naj bi pri načrtovanju in izvajanju prostočasnih dejavnosti izhajali iz otrokovih potreb in zadovoljstva z dejavnostmi.

»Analiza oziroma iskanje konstituant prostovoljnih aktivnosti nam je tudi pokazala, da ob navajanju upoštevanja otrokovih potreb ob koriščenju prostega časa kot razločevalnih lastnosti, ki determinirajo to udejstvovanje, slede takoj zahteve, da moramo pri tem upoštevati družbene potrebe, h katerim mora biti otrokova dejavnost v prostem času usmerjena in to tako, da je očitno, da gre v prvi vrsti za družben interes in šele nato tudi za zadovoljevanje otrokovih potreb. [...] Če nam pri tem uspe, da postanejo družbeni interesi otrokove potrebe v prostem času, tedaj smo dosegli učinkovit vzgojni uspeh. Vendar pa prihajajo v organiziranem prostem času otrokove potrebe vse premalo do izraza, kar daje slutiti, da njegove potrebe niso zadovoljene. To pa ne more priti do izraza prav zaradi nedialektičnega pristopa k razreševanju individualnega in družbenega interesa, ker nekateri mislijo, da je poudarjanje individualnosti z vsemi značilnostmi, ki karakterizirajo otroka kot individua, hkrati že tudi poudarjanje egoizma, nedružbenosti, pohlepnosti, anarhičnosti, nekolektivnosti itd. in da je družben interes mišljen v smislu večine, že hkrati tudi nosilec najbolj pozitivnih družbenih lastnosti. Zato se prevelikokrat srečuje-

mo z zahtevo po podrejanju lastnih interesov skupnim, ko poskušajo nekateri opredeliti smisel otroške samouprave.« (Prav tam, str. 72)

V razpravah o prostem času bi bilo pomembno upoštevati, »da človekove potrebe predstavljajo realne možnosti za smotno organiziranje prostočasovnih aktivnosti« (prav tam, str. 123), pri tem pa ne pozabiti, da potrebe niso le prirojene, marveč pridobljene v različnih življenjskih situacijah in pogojene z družbo oz. kulturo, v kateri posameznik živi, in tako postajajo »integrirana notranja struktura človekove individualnosti« (prav tam, str. 123–124). V tem smislu je družbena odgovornost za organizacijo prostočasovnih dejavnosti precej velika, saj lahko šele te pri posamezniku prebudijo določeno potrebo oz. potrebe.

Ker pa ima sleherna vzgojna dejavnost tudi bolj ali manj jasne cilje, prof. Troha nemalo prostora nameni predstavitvi različnih pojmovanj tedanjega vzgojnega cilja 'vsestransko razvita osebnost' (prav tam, str. 126–137). Posebej poudari, da je na ta vzgojni cilj možno gledati z vidika, kakšne ljudi družba potrebuje, kjer so torej posamezniki dolžni prevzeti določena družbeno zaželena vedenja in so le sredstvo za kakovosten in hiter družbeni razvoj. S takšnim pojmovanjem se ne strinja in zapiše:

»[...] tako pojmovan cilj postavlja človeka, otroka v podrejen položaj. Nalaga mu dolžnosti ne glede na njegove zmožnosti in potrebe. Na drugi strani pa povsem zanemarja realne možnosti, ki jih za uresničevanje pojma lahko da le človek s svojimi pogoji.« (Prav tam, str. 127)

Zato določanje vzgojnega cilja, ne upoštevajoč človeka, implicira napačno spoznanje, »da je v imenu družbe možno iz vsakega človeka ustvariti za družbo sprejemljivo osebnost« (prav tam, str. 128). Nadalje v svojem razmišljanju to ugotovitev podkrepi s primerom bistrejših učencev pri pouku, pri katerih lahko zaradi neupoštevanja individualnih posebnosti škodimo ne samo posamezniku, ki svojih močnejših potencialov ne razvije, pač pa tudi družbi, saj na ta način zaviramo družbeni razvoj na področju kulture, znanosti, tehnike itn. (prav tam).

»Vsakega vzgojiti za vse bi dejansko pomenilo nasilje nad vsemi tistimi, ki ne morejo biti 'vzgojeni' za vse, hkrati pa bi ne bili vzgojeni tudi za tisto, za kar imajo vse notranje pogoje.

Vsestransko razvito osebnost je treba pojmovati kot cilj tako, da osebnost dobi z 'zunanjiimi vplivi vse možnosti za maksimalen razvoj svojih notranjih pogojev, ki jo od zunaj nič ne preprečuje, da bi se razvila tako, kot ji dopuščajo možnosti'.« (Schmidt 1970, str. 280 v Troha 1977, str. 129–130)

Vsestransko in harmonično razvita osebnost je torej lahko splošen vzgojni smoter prostočasnih dejavnosti, ki vključuje številne druge cilje (npr. priprava na kulturno izrabo prostega časa), vendar le, če se človek v teh dejavnostih udejstvuje ne samo zaradi zadovoljevanja potrebe po počitku in relaksaciji, marveč tudi z »obvezo po razvijanju lastne osebnosti« (prav tam, 133). To razpravo o vzgojnem cilju prostočasnih dejavnosti prof. Troha zaključí takole:

»Če bi poskušali zaključiti vprašanje vzgojnega smotra kot najvišje sinteze individualnih in družbenih potreb, ki so pojmovane kot dialektična enotnost in povezanost individualnega in družbenega, bi rekli, da splošni vzgojni smoter vsestranske razvitosti osebnosti velja tudi za vzgojo prostega časa. Razlike nastajajo kot stopnja upoštevanja individualnih potreb in v stopnji zadovoljevanja le-teh. V tem smislu dejavnosti prostega časa na ustrezen način uresničujejo pogoje za vsestranski razvoj osebnosti s tem, ko poudarjeno lahko več nudijo za razvijanje notranjih človekovih pogojev, ki sami postanejo možnosti za oblikovanje osebnosti integrirane z družbenimi vrednotami. Prostočasne dejavnosti za uresničevanje smotra ubirajo predvsem drugačen stil vzgojnega dela, ki izhaja iz značilnosti, ki jih prostočasovne dejavnosti imajo.« (Prav tam, str. 137)

To dilemo med individualnim in družbenim lahko na podlagi predstavljenega zaključimo; potrebno in tudi možno je tako pri načrtovanju kot pri izvedbi različnih prostovoljnih dejavnosti izhajati iz raznolikosti individualnih potreb in interesov. Ko pa pri načrtovanju in izvajanju prostovoljnih dejavnosti izhajamo iz individualnih potreb, omogočimo uresničevanje cilja vsestranske razvite osebnosti, ki se odraža tako na individualni – razvoj notranjih človekovih potencialov kot tudi družbeni ravni – samo posamezniki z razvitimi potenciali in zadovoljenimi potrebami so nosilci razvoja na področju kulture, znanosti, tehnike itn.

### ***Vloga pedagoških delavcev pri načrtovanju in izvajanju prostovoljnih dejavnosti***

Vloga odraslih, zlasti pedagoških delavcev, pri organiziranju in izvajanju prostočasnih dejavnosti je izredno pomembna, pri čemer bi odrasli morali poskrbeti predvsem za

»ustvarjanje okoliščin (pedagoških, prostorskih, materialnih, organizacijskih), v katerih bo učenec imel možnost izraziti samega sebe bolj kot pa v okoliščinah, ki jih nudi pouk. To pa pomeni, da je treba ustvariti take pogoje, ki bodo omogočili, da se bodo prostovoljne dejavnosti po počutju otrok v njih približale otrokovemu počutju v dejavnostih prostega časa.« (Prav tam, str. 156)

Katerim pogojem pa mora biti zadoščeno, da prostovoljne dejavnosti (torej tiste, ki jih organizira šola) dobijo ne samo značilnosti prostega časa, marveč pomenijo tudi ustvarjalno sintezo upoštevanja otrokovih individualnih potreb za prostočasne dejavnosti in družbenega hotenja po določeni vsebini dejavnosti?

1. »Otrokov interes za dejavnost mora biti izključni razlog za njegovo vključitev v dejavnost.
2. Organiziranost prostovoljnih dejavnosti mora zagotoviti tak način uresničevanja teh dejavnosti, da bodo udeleženci lahko stalno potrjevali samega sebe tako, da bodo uveljavljali svoje potrebe.
3. Otroško samoupravljanje se mora manifestirati v vseh fazah udeležbe v prostovoljnih aktivnostih.
4. Prostovoljne dejavnosti kot dejavnosti v prostem času zahtevajo drugačno kvaliteto vodenja in drugačne avtoritete.« (Prav tam, str. 156–157)

Ad 1) Ker interes pogojuje otrokovo svobodno vključitev v prostovoljne dejavnosti (načelo prostovoljnosti), je treba interese mladih temeljito proučiti (prav tam, str. 157). To je potrebno tudi zato, ker smo s prostovoljnimi dejavnostmi »dolžni otrokove interese izzivati in jih razvijati ter jih zadovoljevati« (prav tam, str. 158) in »jih voditi (jih usmerjati) in tako razvijati družbene vredne strani otrokove osebnosti« (prav tam; podobno tudi na str. 168). Naslanjajoč se na tedaj uveljavljene raziskovalce pojava interesa pri posamezniku, prof. Troha zapiše, da se interes najpogosteje povezuje z zadovoljevanjem človekovih potreb. In v kolikor mu določena dejavnost pomeni pozitivno čustveno

obarvanost, torej ugodje, otrok v tej dejavnosti vztraja dalj časa in zaradi dobrega počutja še dodatno poveča interes za dejavnost. Velja pa tudi obratna povezanost: če dejavnost otroku ne predstavlja več ugodne čustvene napetosti, potem interes za dejavnost izginja, lahko pa se pojavi nek drug interes (prav tam, str. 161–162).

Pri razmisleku o izvedbi prostovoljnih dejavnosti v šoli pa na podlagi dejstva, da večino prostovoljnih dejavnosti vodijo učitelji, opozarja, da imajo te dejavnosti drugačno naravo zadovoljevanja otrokovih potreb kot pouk, saj omogočajo vzpostaviti časovno bližje in privlačnejše zveze med potrebo in ciljem.

»[...] Tu zato ni potrebna takšna sistematika kot pri pouku, ni nujno, da ima dejavnost togo in dolgotrajnejšo načrtovanje, cilji, ki jih otrok dosega pri prostovoljni dejavnosti, niso nujno že člani v sistemu, ki bistveno strukturirajo nek širši sistem, zato je možnost pri prostovoljni dejavnosti v večji meri razviti določeno komponento razvoja vsestranske razvite osebnosti, ki ima za otroka večji osebnostno čustveni poudarek.« (Prav tam, str. 165–166)

Ad 2) Organiziranost prostovoljnih dejavnosti je pomemben pogoj, ki naj mladim omogoči izražanje njihovih potreb. Kljub neredko izraženim dvomom, da organizirane dejavnosti zaradi vnaprej predvidene bolj ali manj toge forme ne morejo hkrati omogočati uresničevanja potreb mladih, prof. Troha vztraja, da je to nujen pogoj, če želimo, da te dejavnosti pridobijo značilnost prostega časa, in ponudi naslednji odgovor na bolj ali manj utemeljen dvom:

»Osnovna predpostavka za organiziranost prostovoljnih dejavnosti na osnovnih šolah je, da mora ta organiziranost po zunanji obliki ustrezati notranjemu sistemu potreb mladih in mora tako zagotavljati uresničevanje sistema potreb mladih in vraščanje družbenih vrednot v njihove potrebe.« (Prav tam, str. 171)

Če želimo ustvariti ta pogoj, bi bilo treba organizirane pristočasne dejavnosti čim bolj približati značilnostim neformalnega združevanja mladih. Ker pa obstajajo omejitve vključevanja teh značilnosti neformalnega združevanja mladih v organizirane oblike, pa vidi rešitev

»[...] v fleksibilnem prisluhu otrokovega hotenja in približevanju organizacijskih oblik temu hotenju, gre torej za to, da za organizacijo mladih poiščemo take oblike, ki ne bodo ustvarjale konflikta med otrokovim hotenjem po udejstvovanju in med družbeno voljo« (prav tam, str. 173–174).

Ad 3) Tretji pogoj za približevanje prostovoljnih dejavnosti značilnostim prostega časa je samoupravno življenje članov prostovoljnih aktivnosti (načelo samoupravnosti). Pri tem prof. Troha opozarja, da obstajata dva vidika samoupravljanja, in sicer samoupravljanje kot kultiviranje samoupravnih lastnosti – kvazipedagoška funkcija (Bročić 1972 v Troha 1977, str. 183) in samoupravljanje kot eksistenca – družbenopolitična funkcija (prav tam, str. 182), ki se med seboj lahko tudi prepletata: npr. sodelovanje delegatov učencev v organih upravljanja – tedaj ima tako samoupravljanje bolj poudarjen družbenopolitični značaj.

»Zato ni prav, da poistovetujemo samoupravo učencev s sodelovanjem učencev v organih upravljanja, kjer pomagajo oblikovati politiko dela in življenja na šoli.« (Prav tam, str. 195)

Samoupravljanje v prostovoljnih dejavnostih bi moralo imeti zlasti značilnosti samoupravljanja kot eksistence in manj naj bil bila v ospredju kvazipedagoška funkcija. V čem je razlika? Zlasti v tem, da se pozornost bolj kot urjenju učencev v npr. organizaciji in načinu vodenja sestankov, pisanju zapisnikov, volitvah samoupravnih organov ipd. nameni skupnemu odločanju o delu v skupini učencev in mentorja (o vsebini in poteku dejavnosti, o merilih vrednotenja rezultatov dejavnosti, o načinu nagrajevanja članov skupine ipd.). Šlo naj bi torej za bolj spontano in ne tako formalizirano samoupravljanje v procesu in ob morebitnem pojavu ovir, težav, konfliktov.

»Da bi bila pedagoška (formirajoča) funkcija samoupravljanja dovolj učinkovita, tedaj ne more sloneti le na samoupravljanju v smislu samoupravnega življenja kot cilju, h kateremu vodi učenca, še posebno, če je le-ta časovno močno odmaknjen od sedanjega učenčevega življenja, temveč tudi učinkovito vzgojno sredstvo. V takem smislu je oblikovanje samoupravne zavesti učinkovito le, če je lomljeno skozi oblike samoupravljanja kot eksistence. Več ko je ustvarjenih vzgojnih situacij, bolj ko te po kvaliteti spodbujajo in omogočajo neposredno odločanje otrok na nivoju, ki ga otrok živi sedaj, v procesu vzgajanja, tem učinkovitejša bo vzgojna funkcija za samoupravljanje. V tem je tudi posebna kvaliteta vzgojnega dela.« (Prav tam, str. 194–195)

Med branjem teh razmišljanj, kako je treba v prostovoljne dejavnosti vključiti samoupravljanje kot življenje v smislu neposrednega odločanja otrok, se bralcu postavi vprašanje, ali bi bilo korektno, če bi samoupravljanje danes poimenovali participacija učencev. To je

namreč – zlasti po sprejemu Konvencije o otrokovih pravicah (1989) – bolj uveljavljen koncept, ki poudarja otrokovo sodelovanje v skladu z njegovimi zmožnostmi v vseh tistih kontekstih, ki se tičejo njegovega življenja. Ob tem pa lahko presenečeno ugotovimo, da prof. Troha v magistrskem delu zanika to možnost vzporejanja samoupravljanja s tedaj razumljeno participacijo. Nekateri poskušajo

»[...] opredeliti to samoupravnost s pojmom participacija, udeležba pri določeni dejavnosti, pri čemer povemo predvsem to, da je nekdo udeležen v določenem procesu, sam izraz udeležba pa nam nič ne pove o kvaliteti prisotnosti določene osebe pri sklepanju ali odločanju o določenem vprašanju. Izraz udeležbe v vzgojnem procesu je izhod iz konflikta med temeljnim pojmom samoupravljanja in med (ne)možnostmi, s katerimi se srečujemo v vzgojnem procesu. Potrebno je zato pojem udeležbe, ko gre za samoupravno delovanje, analizirati in ga konkretizirati na vzgojno področje izhajajoč še posebno iz specifičnega položaja učenca v vzgojnem procesu.« (Troha 1977, str. 191)

Participacija kot zgolj udeležba pri dejavnosti torej ni korektna zamenjava koncepta samoupravljanja kot življenja, s čimer se lahko povsem strinjamo. Različne teorije participacije so se v znanstvenih razpravah pojavile po letu 1992, ko je Hart (1992) na podlagi analiz konkretnih praks udejanjanja participacije oblikoval t. i. osemstopenjsko lestev participacije, v kateri omenja tudi oblike neparticipacije. Pri tem posebej poudarja, da je treba imeti v mislih dve ključni področji: biti udeležen oz. upoštevan in sprejemati odločitve. Poleg Harta sta različne oblike participacije predstavila tudi Shier (2001) in G. Lansdown (2010). Ker je tudi za prof. Troho najbolj pomembno, da imajo učenci v procesu samoupravljanja *možnost sprejemati odločitve*, se v nadaljevanju nasloni na koncept demokratičnosti v šolskem življenju (Ottaway 1955 v Troha 1977, str. 192), ki navaja štiri stopnje in jih s konkretnimi primeri v nadaljevanju povzemamo:

1. Odločilni vpliv učiteljev – ko imajo učitelji pri odločanju dominantno vlogo (npr. vsebina pouka<sup>18</sup>).

.....  
18 V današnjem času, ko je v slovenski osnovni šoli uveljavljen učno-ciljni in ne več učno-vsebinski učni načrt, lahko pri odločanju glede vsebine pouka sodelujejo tudi učenci. Koliko pri tem učenci tudi dejansko sodelujejo, pa je v veliki meri odvisno od slehernega učitelja, ki učence bolj ali manj vključuje v procese soodločanja o vsebini učnega predmeta.

2. Konzultacije učiteljev z učenci – da bi bile odločitve bolj prilagojene potrebam učencev, pa vendar predloge učencev sprejme le, če niso v nasprotju z njegovim razmišljanjem (npr. diferenciacija pouka).
3. Enakopravno sodelovanje učiteljev in učencev (npr. organizacija šolskih zabav).
4. Dominantna vloga učencev – o dejavnostih sklepajo učenci samostojno, pri tem pa lahko kot svetovalci sodelujejo tudi učitelji (npr. aktivnosti zunaj pouka) (prav tam, str. 192–193).

Zanimivo je, da se te stopnje demokratičnosti v šolskem življenju tako rekoč povsem skladajo s konceptom participacije G. Lansdown (2010), ki je na podlagi empiričnih raziskav prepoznala tri različne oblike participacije: posvetovalno participacijo, sodelovalno participacijo in participacijo pod vodstvom otrok. Tako bi lahko preimenovali zgoraj predstavljeno 2., 3. in 4. stopnjo demokratičnosti.

V vseh teh primerih, ko učenci sicer v različnih stopnjah sodelujejo v demokratičnem upravljanju šole, lahko prepoznamo samoupravljanje v smislu eksistence, čeprav se stopnja samoupravljanja bistveno zoži, ko se približujemo pouku (Troha 1977, str. 193). Kar se pa konkretne prakse tiče, prof. Troha ugotavlja takole:

»Glede tega odnosa (učenčevo samoupravljanje – določena področja šolskega življenja) naša praksa ni šla kaj dalje. Zato je tudi s tega vidika možno postaviti dvom v samoupravljanje kot eksistenco, če tega pojava ne razumemo glede učenčevega sodelovanja širše in če v pojem samoupravljanja ne vključujemo tudi oblik vzgojnega prizadevanja, ki spodbujajo najprej manjšo intenzivnost učenčevega sodelovanja, pozneje pa prenaša določene za učence zelo relevantne naloge v njihovo samoupravljanje.« (Prav tam)

Ad 4) Posebej je treba omeniti tudi pogoj oz. zahtevo po spremenjeni vlogi učitelja, mentorja v odnosu do učencev v prostovoljnih dejavnostih na način, da bi tudi učenec postal subjekt vzgoje.

»Tak odnos, v katerem nastajajo objektivne situacije, ki spodbujajo učenčev vpliv na vsa področja dela šole, je možen le v samoupravno organizirani družbi, ki predstavlja družbenoekonomske osnove za to, da bo učenec kot subjekt lahko uveljavljal samoupravljaljske lastnosti kot tudi proizvajalec. V tem je tudi bistvena razlika med statusom odnosa med učiteljem

in učencem, ki velja za meščansko demokracijo in nekatere družbene socialistične demokracije na Vzhodu in med t. i. samoupravnim statusom odnosa med učiteljem in učencem pri nas.« (Prav tam, str. 189)

V teh štirih pogojih, s katerimi omogočimo, da prostovoljne dejavnosti v šoli dobijo ne le značilnosti prostega časa, marveč pomenijo tudi ustvarjalno sintezo upoštevanja otrokovih individualnih potreb in družbenega hotenja po določeni vsebini, lahko prepoznamo tudi pogoje za uveljavljanje načel prostovoljnih dejavnosti (načelo prostovoljnosti oz. svobodne izbire, samoupravnosti in samostojnosti). Pri čemer bi lahko pri prvem in drugem pogoju prepoznali še dve načeli, ki bi ju morali pri delu z mladimi v prostem času upoštevati: 'načelo radosti'<sup>19</sup> in načelo fleksibilnosti tako v ponudbi kot v izvedbi prostovoljnih dejavnosti. Vse te značilnosti in prepoznani pogoji izvajanja prostovoljnih dejavnosti pa so, kot ugotavlja prof. Troha, ostali bolj na deklarativni ravni, kar je mogoče razbrati tudi v njegovem obsežnem empiričnem delu (prav tam).

### **Vzgojni dejavniki in prosti čas**

Po temeljitem branju celotnega magistrskega dela lahko zaključim, da je razpravljanje prof. Trohe pravzaprav zgrajeno na dveh vodilnih pedagoških predpostavkah, ki ju v besedilu ponekod le mimo grede omeni, ne namenja pa jima posebne pozornosti. Prvo je eno od najstarejših pedagoških načel, ki ga zasledimo že pri Komenskem, to je načelo individualizacije. Druga prepoznavna predpostavka pa je zahteva, da je otrok subjekt vzgoje.

Ker sem imela posebno čast (so)izvajanja intervjuja s prof. Troho, sem to priložnost uporabila tudi za to, da sem ga o tem vprašala. Njegov odgovor (glej poglavje *Intervju z Veljkom Troho*) pravzaprav potrjuje moje ugotovitve, da je torej z načelom individualizacije pouka prišel do zahteve, da mora otrok postati subjekt vzgoje. To pa bo postal, če bo čim bolj razvit kot individuum, da bo torej razvil pozitivne

19 Med branjem teh delov magisterija, v katerih prof. Troha zelo jasno zapiše, da je treba poskrbeti za učenčevo zadovoljstvo, veselje, srečo ipd., sem se spomnila pogovorov z nekaterimi starejšimi diplomanti DIF-a (Državni inštitut za fizkulturo), ki so me podučili, da je treba pri pedagoškem delu na področju gibanja poleg ostalih didaktičnih načel upoštevati tudi 'načelo radosti'. Ker se mi zdi načelo radosti zelo primerno in posrečeno poimenovanje tega, kar je prof. Troha opisoval z izrazi 'zadovoljstvo', 'sreča', 'veselje', sem se odločila to poimenovanje v besedilu tudi uporabiti.

lastnosti. Ob tem pa naj tukaj še enkrat navedem njegovo pomembno pojasnilo glede načela individualizacije in subjekta vzgoje:

»Osnovni namen vzgoje je vzgojiti subjekta. Če nekdo reče, da 'moramo' vzgojiti, je to nekaj drugega, kot če izhajaš iz naravnih postulatov individualizacije dela s posameznikom, da so pomembne njegove individualne lastnosti, njegova nagnjenja in ne le tisto, kar prenašaš od zunaj.«

Ti dve ideji sta ga privedli do tega, da je kljub tedaj prevladujoči socialno-kritični paradigmi (Medveš 2015) predloge za pedagoško bolj utemeljeno načrtovanje in izvajanje prostovoljnih dejavnosti v šoli iskal ne le v socialnem okolju, marveč zlasti v otroku, ki ga kot najpomembnejši dejavnik vzgoje izpostavlja reformska pedagogika.

»Kot smo že ugotovili, je mogoče zastaviti učinkovit vzgojni model za vzgojo otroka pri izkoriščanju prostega časa le tako, da otrok v procesu te priprave dejansko čuti ta proces kot prosti čas. S tem se približujemo misli, ki jo je izrazil John Dewey, da je edina pot pripraviti (otroka) za družbeno življenje (ko bo odrasel) udeležba v družbenem življenju samem.« (Ottaway v Troha 1977, str. 153)

Zanimivo se mi zdi, da tudi Medveš (2018a, 2018b) v svojih nedavno objavljenih razpravah o vzgojnih paradigmah in medijih vzgoje poudarja, da je otrok ključni vzgojni dejavnik. V teh razpravah lahko preberemo, da naj bi se danes spopad odvijal le med socialno-kritično pedagogiko, ki vzgojo razume kot ponotranjanje prepoznavne simbolne strukture, in reformsko pedagogiko, ki pa vzgojo razume kot komunikacijo (Medveš 2018b, str. 49). Ker pa socialno okolje oz. realni družbeni pogoji življenja ne morejo biti ključni dejavnik doseganja vzgojnih ciljev, saj »koncepta posnemanja in vzgoje ne gresta skupaj« (Luhmann 1995, str. 76 v Medveš 2018a, str. 9), je ključni dejavnik vzgoje otrok. Odnos med socialnim sistemom in sistemom zavesti ni kavzalen in v tem smislu je nedosegljiva naloga vzgoje, da s sistemom komunikacije vplivamo na formiranje sistema zavesti, zato je treba sprejeti, da se zavest vzpostavlja kot avtopoetični sistem, da je torej otrok ključni medij vzgoje (Medveš 2018b, str. 50).

»To pomeni, da se v procesu komunikacije vsak posameznik odziva na drugega po lastnih zakonih in z lastnimi filtri. Otroku torej moramo ponuditi različne alternative odločanja in v komunikaciji odpirati poglede na posamezne alternative brez na-

mena, da katero od njih uveljavi. Vzgojitelja zaznavamo samo kot spodbujevalca, ki pa z izbiro alternativ vendarle postavlja okvire temu, kaj se bo lahko zgodilo. Na koncu pa je odločitev posameznika, ali se bo prilagodil ali uprl normam realnosti (Luhman 1991, str. 27–34; Luhmann 2007).« (Prav tam)

Ko proti koncu teoretičnega dela prof. Troha razmišlja o pogojih za demokratično sodelovanje otrok v življenju šole oz. o samoupravljanju, zapiše, da lahko tudi pouk razvija samoupravne lastnosti učencev, v kolikor posega po takih metodah in oblikah ter po taki organizaciji pouka, s katerimi ustvarja odnose, ki spodbujajo učenčevo aktivno sodelovanje. In to je način, ko otrok v procesu pouka pridobiva lastnosti subjekta – kot nosilca v učnem in vzgojnem procesu (Troha 1977, str. 196). Nato pa doda sprotno opombo, ki se v tem kontekstu zdi še kako relevantna:

»Vzgajanje je spreminjanje, prednost pa ima vedno tisti, ki se spreminja, ali tisti, ki bi ga bilo potrebno menjati. *Končno odločitev o tem, ali se bo spremenil ali ne, zavisi od gojenca, a ne od vzgojitelja [...]* Če (vzgojitelji) niso učence pritegnili k sodelovanju, če učenci niso vključeni v proces lastnega formiranja, bo uspeh izostal. To je izhodišče učenčeve samouprave v osnovni šoli.« (Malić 1973, str. 41 v Troha 1977, str. 196–197; poudarila I. L.)

Četudi v magistrskem delu nisem zasledila posebnega poglavja o vzgojnih dejavnikih, lahko po branju sklenem, da je za prof. Troho poleg otroka, ki je najpogosteje omenjen, zelo pomemben tudi izvajalec prostočasnih dejavnosti (mentor), saj s svojim načinom dela, ki naj bi bil podkrepjen z dobrim pedagoškim znanjem, in tudi s svojo osebnostjo ustvarja takšne socialne in materialne pogoje, ki omogočajo otrokovo soustvarjanje načrtovanja in poteka prostočasne dejavnosti. Ker je pri prostočasnih dejavnosti velik poudarek na procesu, je ključna naloga mentorja ustvariti sproščeno in ustvarjalno vzdušje, v katerem bi se otroci počutili varno pri odkrivanju, preizkušanju, ustvarjanju in razvijanju svojih, morda povsem na novo odkritih potencialov oz. interesov.

## Sklepne ugotovitve

Iz zgoraj navedenega lahko zaključim, da je prof. Troha pri koncipiranju prostega časa oz. prostovoljnih dejavnosti z natančnim in siste-

matičnim študijem tedaj bolj ali manj aktualnih pedagoških razprav prišel do spoznanj, ki so relevantna tudi v današnjem času:

- v njegovem sistemu mišljenja lahko poleg socialno-kritičnih idej prepoznamo tudi ideje reformske pedagogike, kar je sodeč po analizi Medveša (2015) značilno za razprave tedanjega časa, zlasti po drugem posvetu slovenskih pedagogov na Bledu leta 1971, ko naj bi se bistveno okrepila reformska paradigma. Kot že omenjeno, pa naj bi bil tudi za današnji čas značilen spopad le med socialno-kritično pedagogiko in reformsko pedagogiko (Medveš 2018b), zato so njegovi razmisleki o prostem času kot načinu vzgojnega vplivanja na mlade aktualni tudi danes;
- organizirane prostočasne dejavnosti morajo izhajati iz otrokovih individualnih potreb in interesov – načelo individualizacije;
- v prostočasnih dejavnostih je proces vsaj tako pomemben kot rezultat oz. cilj – procesno-razvojni model (Kroflič 1997);
- še več, sam proces dejavnosti mora zadovoljevati človeka, da se otrok »ob ustreznem vodenju v vzgojnem procesu počuti srečnega in veselega« (Troha 1977, str. 75) – načelo radosti, ko je poudarjena otrokova kakovost doživljanja v procesu in ne samo rezultat;
- v procesu izvajanja prostočasnih dejavnosti je pomembna aktivna vloga otroka (samoupravljanje oz. tiste oblike participacije, ki otrokom zagotavljajo aktivno vlogo v vseh fazah procesa: načrtovanje, izvajanje, spremljanje) – načelo participacije;
- pedagoški delavec oz. voditelj prostočasne dejavnosti mora poskrbeti za odnos(e), ki omogočajo enakopravnost, spoštovanje in v tem kontekstu je potrebna drugačna oblika učiteljeve avtoritete (Kroflič 1997).

To so tudi odgovori na v uvodu zastavljeno vprašanje, kako lahko z dejavnostmi v prostem času dosegamo vzgojne učinke. Da torej pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji izhajamo iz otrokovih potreb in interesov, poskrbimo za kakovosten proces, ki omogoča polno participacijo otroka in se odraža v otrokovem veselju, zadovoljstvu, sreči v samem procesu kot tudi rezultatu. Kot mentorji pa moramo poskrbeti za sproščeno vzdušje in enakopravne ter spoštljive odnose.

Vprašanje, zakaj so organizirane prostočasne dejavnosti pomembne tudi v šolskem kontekstu, je še posebej pomembno v današnjem času, ko v duhu neoliberalizma in individualizma neredko odgovor-

nosti za individualne poteke življenja prenašamo na posameznika oz. starše (Ule 2008).

Na to vprašanje smo lahko v besedilu zasledili več odgovorov: od zavedanja, da gre za zelo učinkovit način formiranja osebnosti in skrbi, da prosti čas mladih ne postane »prilika za moralno kočljivo udejstvovanje, za udejstvovanje, ki ne more koristiti niti posamezniku niti družbi« (Troha 1992a, str. 102), preko spremenjenih družbenih razmer, ko zaradi zaposlenosti obeh staršev nastane potreba, da skrb za otrokov prosti čas prevzamejo nekatere družbene institucije. Ne nazadnje pa je iz predstavljenega očitno tudi, da s poudarjanjem vključenosti otroka v celoten proces načrtovanja, izvajanja in evalvacije prostočasne dejavnosti prof. Troha izhaja iz predpostavke, ki jo zasledimo pri pedagoškem klasiku Deweyju, da je »edini način, kako (posameznika) pripraviti za družbeno življenje, vključitev v družbeno življenje« (Dewey 1974, str. 116). In to je lahko edini učinkovit način v prostočasni dejavnosti, da otroka pripravljamo na izbire, ki jih bo moral v življenju sprejemati na različnih področjih delovanja.

V svojem kasneje objavljenem članku prof. Troha zapiše, da so šole dolžne poskrbeti, »[...] da se čas resnega in odgovornega dela v šoli prepleta s časom igre in zabave, rekreacije, kreacije, prehrane, športa, počitka« (Troha 1992a, str. 109). To pa ne samo zaradi ustvarjanja dodatnih možnosti za otrokovo nadaljnje šolanje in izbiro poklica, marveč zlasti za »usposobitev za bogato in kulturno izbiro dejavnosti« (prav tam, str. 110). Ob tem posebej opozori še na odgovornost šole, da z razširjenim programom omogoči izbiro prostočasni dejavnosti vsem otrokom, saj je že v sedemdesetih letih 20. stoletja ugotavljal, da na možnost izbire prostočasni dejavnosti vplivajo starši s svojimi pričakovanji in finančnimi zmožnostmi kot tudi okolje, kjer otrok odrasča (Troha 1977). Da torej otroci nimajo enakih možnosti izbire prostočasni dejavnosti, s čimer se odpira vprašanje pravičnosti delovanja osnovnih šol in posledično neenakost možnosti razvoja individualnih potreb in interesov.

»V ta okvir sodi še posebno skrb za povečano in razširjeno delo šole na področju interesnih, fakultativnih in prostih dejavnosti. Ta zahteva se ne more več nanašati le na ambiciozne starše, ki lahko svojim otrokom oskrbijo bogato ponudbo za razvijanje njihovih posebnih nagnjenj, pač pa na to, da je treba ustvariti možnost za ukvarjanje tudi s temi dejavnostmi za vse otroke in za vsakega posebej.« (Troha 1992a, str. 110)

S tem prof. Troha ponovno pokaže, kako zelo mu je pomemben sleherni otrok s svojimi potenciali in željami, kot tudi kako pomembno je upoštevanje načela individualizacije pri pedagoškem delu. Pa ne samo pri organizaciji in izvajanju prostočasnih dejavnosti, marveč v svojih besedilih večkrat omeni, da bi tudi večino pouka in življenja na šolah lahko izpeljali na način, da bi izhajali iz interesov, življenjskih izkušenj učencev, ohranjali vedoželjnost in razvijali najrazličnejše sposobnosti naših otrok (kar danes poudarjamo kot temelj za inkluzivno naravnost naših osnovnih šol). Da bi torej šole postale v prvi vrsti družbeni prostor za mlade, ki ga sami soustvarjajo, je ideja, ki je v številnih razpravah prof. Trohe zelo očitna.

Hvaležna sem za to priložnost študija in analiziranja besedil o prostem času mladih prof. Veljka Trohe. Ob tem sem spoznavala ne le zame novo, a za pedagog(inj)e še kako relevantno področje raziskovanja, marveč ugotovila, da je organiziranje prostočasnih dejavnosti v šolah pomembno tudi z vidika zagotavljanja pravičnosti in inkluzivnosti. Da pa me bodo prostočasne dejavnosti vodile do tem, s katerimi se sama ukvarjam že vrsto let, je res veliko presenečenje in prav gotovo nov motiv za moje nadaljnje raziskovalno delo.

## Viri in literatura

Biesta, G. J. J. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19, št. 2, str. 175–192.

Dewey, J. (1974). *John Dewey on Education (Selected Writings)*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Hart, A. R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

*Konvencija ZN o otrokovih pravicah*. (1989). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (pridobljeno 20. 9. 2014).

Kristančič, A., Sedmak, M., Poštrak, M., Hočevar, F., Cokan, F., Žiberna, A. (2007). *Svoboda izbire – prosti čas*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, AA Inserco – svetovalna družba.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: Procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. Critical reflections. V: B. Percy - Smith in N. Thomas (ur.). *A Handbook of*

*Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice.* London, New York: Routledge, str. 11–24.

Lešnik, R. (1972). *Prosti čas solarjev višjih razredov osnovnih šol v mari-borski občini (magistrsko delo).* Ljubljana: [R. Lešnik].

Lešnik, R. (1978). *Razvojne spremembe vsebin prostega časa v osnovnošolskem in srednješolskem obdobju (doktorska disertacija).* Ljubljana: [R. Lešnik].

Lešnik, R. (1982). *Prosti čas: delo, človek, družba, vzgoja.* Maribor: Založba Obzorja.

Medveš, Z. (1991). Tipologija šolske zakonodaje in narava zakonov o organizaciji ter financiranju šolstva. V: M. Milharčič - Hladnik, M. Šebart (ur.). *Šola in učitelj na vajeih države.* Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 69–90.

Medveš, Z. (2011). Kakršna je družba, taka je šola! *Sodobna pedagogika*, 58 (124), posebna izdaja, str. 148–170.

Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66 (132), št. 3, str. 10–35.

Medveš, Z. (2018a). Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 22, št. 2, str. 4–19.

Medveš, Z. (2018b). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69 (135), št. 1, str. 44–69.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15, str. 107–117.

Troha, V. (1977). *Prostovoljne dejavnosti – dejavnosti med poukom in prostim časom (magistrsko delo).* Novo mesto: [V. Troha].

Troha, V. (1985). Odvisnost položaja interesnih dejavnosti od vsebine in podružbljanja osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 36, št. 1–2, str. 15–29.

Troha, V. (1988). *Vloga dejavnosti zunaj pouka v povezovanju osnovne šole z družbenim okoljem: (doktorska disertacija).* Ljubljana: [s. n.].

Troha, V. (1990). Vzgojna in kulturna vloga šole v okolju. *Rast: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja*, 1, št. 4, str. 353–360.

Troha, V. (1992a). Prosti čas, otrok in vzgoja (šola?). *Informacije ZPMS: organizacijski list društev in zvez prijateljev mladine*, št. 1, str. 102–112.

Troha, V. (1992b). Pedagoška vrednost dejavnosti zunaj pouka za otrokov razvoj. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 7, št.19/20 str. 9–20.

Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja.* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

### III.

## Od ravnatelja do dekana



*Slika 8: Nagovor dekana Veljka Trohe ob otvoritvi posveta Za univerzitetno izobraževanje učiteljev leta 1991*

## Vodenje Gimnazije Novo mesto

*Natalija Petakovič*

Veljko Troha je z Gimnazijo Novo mesto povezan kot dijak učiteljišča, profesor na učiteljišču in na gimnaziji ter ravnatelj Gimnazije Novo mesto.

Novomeško učiteljišče, kjer se je šolal in deloval, je bilo ustanovljeno v šolskem letu 1945/46 in je najprej delovalo v sklopu gimnazije, kasneje pa je bilo samostojen zavod. Preoblikovanje učiteljišč v pedagoške oddelke gimnazije se je pričelo v šolskem letu 1964/65, ko je tudi novomeška gimnazija v prvem letniku vpisala dijake v pedagoški oddelek. Oba zavoda sta se na podlagi takratne državne in občinske zakonodaje združila v enoten zavod 1. marca 1965, tako da je učiteljišče ostalo samostojna organizacijska enota do konca leta 1968, ko so šolanje po predmetniku in učnem načrtu učiteljišča končali dijaki, vpisani še pred omenjeno reformo. Proces preoblikovanja učiteljišča v pedagoške oddelke gimnazije je uresničeval zahtevo, po kateri naj bi bil tudi učitelj razrednega pouka visokošolsko izobražen. V luči priprav na združitev gimnazije in učiteljišča v enoten zavod je bila tudi izbira novega vodstva. Septembra leta 1965 je Veljko Troha postal ravnatelj Gimnazije Novo mesto in na tem mestu nasledil Palmiro Kasesnik, ki je šolo vodila od leta 1946, torej polnih 19 let.

Veljko Troha je prevzel vodenje ene najstarejših izobraževalnih ustanov v Sloveniji, ki je v svoji dolgi zgodovini od ustanovitve leta 1746 dalje preživela številne reforme učnih načrtov, spremembe političnih sistemov, oblasti, držav, vojne ..., a je s trdom in veliko požrtvovalnostjo profesorjev in ravnateljev vseskozi zagotavljala dijakom široko splošno izobrazbo in kakovostno pripravo na študij.

Ob ustanovitvi leta 1746 je cesarica Marija Terezija vodenje šole zapupala novomeškimi frančiškani. Pouk je potekal v prostorih frančiškanskega samostana in že v prvih letih delovanja novomeške gimnazije se je pokazalo, da bo za vodstvo šole velik izziv zagotavljanje ustreznih materialnih pogojev. Pregledniki mestnih stavb so leta 1799 gimnazijsko poslopje videli »kot navaden hlev« (Sadek 2012, str. 19), v 19. stoletju so poslopje zaradi prostorske stiske večkrat razširjali in dvakrat povišali glavni trakt za eno nadstropje. Popolno osem-

letno gimnazijo je tako omogočila šele nadzidava poslopja leta 1854. Če se to ne bi zgodilo, bi bila novomeška gimnazija samo nižja oz. štiriletna gimnazija (Rustja 2016, str. 11–12).

Večno pomanjkanje prostora in ustrezne opreme ter neustrezne sanitarije so botrovale čedalje močnejšim težnjam po novi gimnazijski stavbi. Poslopje novomeške gimnazije so na današnji Seidlovi cesti 9 začeli graditi leta 1910, pouk pa je v novi šoli stekel v šolskem letu 1912/13. A burno 20. stoletje je terjalo svoj davek. Že med 1. svetovno vojno so morali prostore odstopiti vojski in 4 leta prebiti pri frančiškanih in še v nekaterih drugih lokacijah po mestu. Družbene in politične spremembe po 1. in kasneje po 2. svetovni vojni so se odražale tudi v šolskih reformah, te pa v spremembah predmetnikov in tudi v načinih poučevanja, za kar je bilo potrebno zagotavljati primerne pogoje.

Ena prvih nalog, ki je tudi Veljka Troho čakala kot novega ravnatelja gimnazije, je bila izboljšanje materialnih pogojev. Šola namreč ni imela ustreznih učilnic za sodoben pouk kemije in biologije, knjižnica je bila v neprimernih prostorih, pohištvo je bilo zastarelo, nujna je bila ureditev hodnikov, telovadnice in šolskega dvorišča. Šoli je celo grozil preklic verifikacije zaradi neustreznih pogojev za izvajanje gimnazijskega predmetnika, zato se je Veljko Troha na vso moč potrudil za izboljšanje pogojev dela in posodobitev učilnic. Adaptacijska dela so stekla julija 1966 in šola je pridobila nove prostore za pouk, kabinete za zgodovino, kemijo in biologijo, svoje prostore pa je pridobila tudi knjižnica. S tem je šola zadostila zahtevam verifikacijske komisije, kar je pomenilo zagotovljen obstoj in delovanje. V tem času je šolo pestilo tudi pomanjkanje ustreznih kadrov, kar je bilo povezano s tem, da za profesorje, ki bi prišli poučevati na gimnazijo, ni bilo ustreznih stanovanj. Kot ravnatelj je zaslužen, da je leta 1967 gimnazija od takratnega Pionirja kupila 2 garsonjeri na Mestnih njivah (Dodič 1971, str. 246).

V času ravnateljstva Veljka Trohe je bila na šoli posodobljena tudi električna napeljava, obnovili so toaletne prostore, aprila 1971 pa so stekla še pripravljala dela za napeljavo centralne kurjave. Istočasno je bila obnovljena fasada, za šolskim poslopljem pa so uredili šolsko športno igrišče, kar je bila velika pridobitev za pouk športne vzgoje. Vsa obnovenjena dela so tekla v duhu priprav na bližajočo se 225. obletnico Gimnazije Novo mesto. V tem času je Veljko Troha kot ravnatelj zastavil izid zbornika o zgodovini novomeške gimnazije,

ki je izšel leta 1971. Glavni avtor tega obsežnega in poglobljenega dela je bil prof. Milan Dodič, sodelovali pa so tudi ostali profesorji (Sever, Mlinarič, Modic ...) (Murn 1996, str. 127).

»Izdajo zbornika in materialno obnovo gimnazije štejem tudi za poseben uspeh svojega dela« (Murn 1996, str. 128), je prof. Troha izjavil v pogovoru z Lidijo Murn, ki ga je ob 250-letnici Gimnazije Novo mesto povabila, da za jubilejno izdajo šolskega glasila *Stezi* spregovori o svoji povezanosti z novomeško gimnazijo.

Poleg izboljšanja pogojev dela si je prizadeval tudi za izboljšanje odnosov med učitelji in dijaki.

»Z represivnimi odnosi, pa čeprav so bili tedaj še dokaj običajen način discipliniranja dijakov, se namreč ne pride daleč. O kakšnih večjih problemih smo razpravljali dijaki in učitelji skupaj, včasih tudi s starši« (prav tam), je še poudaril v že omenjenem pogovoru ob 250-letnici gimnazije.

V času svojega ravnateljstva je Veljko Troha spodbujal razvoj in intelektualni napredek na vseh področjih. Njegovi kolegi se spominjajo svetovne razstave učil v Zürichu, kamor jih je popeljal na strokovno ekskurzijo, kar je bilo v šestdesetih letih prejšnjega stoletja izjemna spodbuda profesionalnega razvoja učiteljskega zbora. Dijaki novomeške gimnazije so bili aktivni v številnih krožkih, v športu, gojili so bogato kulturno življenje, delovala je gledališka skupina, izdajali so šolsko glasilo *Stezi* in še bi lahko naštevali (prav tam). Zagotovo je še marsikaj, s čimer je Veljko Troha zaznamoval svoje obdobje poučevanja in ravnateljstva na gimnaziji.

Naj sklenem, da se je Veljko Troha s svojim delom, prizadevnostjo in skrbjo za intelektualni in materialni napredek Gimnazije Novo mesto v spominu svojih sodelavcev in dijakov zapisal kot visoko strokoven, razumevajoč, načelen, odprt in topel človek.

## Viri in literatura

Dodič, M. (1971). 225 let novomeške gimnazije: zgodovinski oris 1746–1971. V: J. Sever (ur.). *225 let novomeške gimnazije*. Ljubljana: Gimnazija v Novem mestu, str. 7–480.

Murn, L. (1996). Dr. Veljko Troha. *Stežice 250*, XLIV, jubilejna izdaja ob 250-letnici Gimnazije Novo mesto.

Petakovič N. (odg. ur.). (1996). *250 let Gimnazije Novo mesto 1746–1996*. Novo mesto: Gimnazija Novo mesto.

Rustja, N. (ur.) (2016). *270 let Gimnazije Novo mesto: 1746–2016: Utrip šole 2006–2016*. Novo mesto: Gimnazija Novo mesto.

Sadek, M. (2012). *Pietáti litterísque: za spoštovanje in znanje*. Katalog iz razstave dokumentov iz zgodovine Gimnazije Novo mesto. Novo mesto: Gimnazija Novo mesto.

Troha, V. (intervjuvanec), Fuis, V. (intervjuvanec), Zalokar, H. (intervjuvanec). (1996). Gimnazija Novo mesto v verigi trajanja: pogovori z ravnatelji Veljkom Troho, Vasjo Fuis in Heleno Zalokar. *Rast: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja*, 7, št. 5/6, str. 400–415. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-O6BDTFMG/ed9e4700-279c-471c-ae1d-7daa07d96041/PDF> (pridobljeno 7. 8. 2020).

## **Ko je Pedagoška akademija postajala fakulteta ...** *Prispevek k analizi konceptualizacij univerzitetnega izobraževanja učiteljev*

*Pavel Zgaga*

S Pedagoško akademijo oziroma fakulteto sem povezan dobrih štirideset let, kar se lahko šteje že za naravni razlog, zakaj poskušam v tem članku analizirati neko že nekoliko odmaknjeno poglavje iz njene zgodovine. Ustanova je prešla različna obdobja, a eno izmed najbolj dinamičnih je bilo tisto, ki ga označuje iztek osemdesetih in prehod v devetdeseta leta. Teh štirideset let sem srečal in se zblížal z mnogimi kolegicami in kolegi; eden med njimi, ki je vodil ustanovo prav med letoma 1989 in 1991, je bil dr. Veljko Troha. Že ob njegovem prihodu na naš oddelek, tedaj še imenovan Oddelek za skupne predmete, sva postala dobra kolega in sva veliko sodelovala, na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta pa je najino sodelovanje presešlo osebni odnos. Veljko je postal dekan Pedagoške akademije, ki se je prav ob koncu tega obdobja preoblikovala v Pedagoško fakulteto, jaz pa predsednik njenega Znanstveno-pedagoškega sveta. Moj interes za raziskovanje tega obdobja ima torej osebno razsežnost, ki je tu seveda ne morem prikriti; v besedilu, ki sledi, pa sem se trudil, da jo nadgradim z analizo dokumentov in drugih virov obdobja. Pri tem sem poskušal opravičiti grobo časovno rekonstrukcijo poteka procesov, o katerih tu govorim, toda moj osrednji interes je bil namenjen predvsem analizi diskurzov oz. z drugimi besedami zgodovini idej in konceptualizacij, ki so na eni strani privedle do zamisli o Pedagoški fakulteti, na drugi pa tudi do njene realizacije.

### **Ni teksta brez konteksta**

Pretežni del ne tako kratke zgodovine pedagoškega izobraževanja pri nas je povezan z učiteljski že od časov habsburške monarhije dalje, po letu 1968 pa s pedagoškimi gimnazijami. Te ustanove so dajale sekundarno stopnjo izobrazbe, ki je dolgo zadoščala za redno zaposlitev v šolstvu. Ustanove pedagoškega izobraževanja na terciarni ravni imajo precej krajšo zgodovino. O njej je bilo pri nas napisanega kar

precej,<sup>20</sup> zato tu povzemam le ključne korake v njihovem razvoju: *prvemu obdobju* z Višjo pedagoško šolo v Ljubljani (1947–1964) kot prvo in edino nacionalno ustanovo te vrste je sledilo *drugo obdobje* z dvema Pedagoškima akademijama: v Mariboru (ustanovitev pod tem imenom, 1961) in Ljubljani (preimenovanje, 1964). Obe ustanovi sta izvajali dveletne, višješolske programe. To obdobje traja do leta 1986 (Maribor) oziroma 1987 (Ljubljana), ko se prične *tretje obdobje*, ki ga zaznamuje prehod na visokošolske (štiriletne) študijske programe, pa tudi preimenovanje obeh pedagoških akademij v pedagoški fakulteti.

Od tod dalje je bilo še veliko drugih sprememb. Tako je bila leta 2003 iz nekdanjega dislociranega oddelka Pedagoške akademije oziroma fakultete v Ljubljani ustanovljena še tretja Pedagoška fakulteta v Kopru, ki je postala tudi ena izmed ustanovnih članic Univerze na Primorskem. Na drugem koncu Slovenije se je Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru leta 2006 preoblikovala v tri nove fakultete (Pedagoško fakulteto, Filozofsko fakulteto in Fakulteto za naravoslovje in matematiko). Vse te in druge spremembe pa niso bistveno posegle v najpomembnejšo značilnost, uveljavljeno prav v drugi polovici osemdesetih let: začetni študij bodočih učiteljic in učiteljev je poslej visokošolski študij, to pa je odprlo tudi možnosti za magistrski in doktorski študij. Ta prehod je bil v Sloveniji izveden dokaj zgodaj: tudi med takratnimi razvitejšimi 'zahodnimi' državami je bilo v primerjavi s Slovenijo kar nekaj zamudnic (gl. Buchberger et al. 2001, str. 102–106), v celoti pa to drži za države, ki so po letu 1990 nastale na tleh nekdanje Jugoslavije.

Za boljše razumevanje tega prehoda je treba spomniti na nekatere značilnosti in posebnosti tedanjega visokošolskega sistema. S posebnim zakonom je bila Pedagoška akademija v Ljubljani kot višja šola vključena v sistem visokega šolstva: »Visokošolske delovne organizacije so fakultete oziroma visoke šole, umetniške akademije, pedagoške akademije in višje šole.« (Zakon o visokem šolstvu – ZVIS 1975, čl. 7) S tem je postala tudi članica Univerze v Ljubljani. Vedeti je treba, da je bila univerza v tistem obdobju le 'skupnost visokošolskih delovnih organizacij' in ne ustanova *sui generis*, notranje členjena na fakultete, oddelke ipd.

20 Gl. npr. spletna opisa *Zgodovina Pedagoške fakultete* [v Ljubljani]. Dostopno na: [https://www.pef.uni-lj.si/zgodovina.html?&tx\\_cookiepolicybar\\_pi1%5Baction%5D=close&tx\\_cookiepolicybar\\_pi1%5Bcontroller%5D=CookieBar&cHash=694197b569d1d1a14c80d266b797bd45](https://www.pef.uni-lj.si/zgodovina.html?&tx_cookiepolicybar_pi1%5Baction%5D=close&tx_cookiepolicybar_pi1%5Bcontroller%5D=CookieBar&cHash=694197b569d1d1a14c80d266b797bd45) (pridobljeno 9. 3. 2020). *Zgodovina* [Pedagoške fakultete v Mariboru]. Dostopno na: <https://pef.um.si/o-fakulteti/zgodovina/> (pridobljeno 9. 3. 2020).

Ključno zakonsko določilo (ZVIS 1975) v zvezi s tem je bilo:

»Za izpolnjevanje s tem zakonom določenih nalog, ki zahtevajo enotnost sistema dela, se visokošolske delovne organizacije obvezno združujejo v univerze. S samoupravnim sporazumom o združitvi lahko visokošolske delovne organizacije poverijo univerzi še druge naloge.« (čl. 9)

Posamezne visokošolske delovne organizacije (fakultete) so torej imele visoka pooblastila, ki so jih sicer lahko (deloma) 'poverile univerzi' – ali pa tudi ne. Vse med njimi niso imela enake moči in glede tega je bila tedanja Pedagoška akademija kot višja šola blizu spodnjega roba lestvice članic univerze. To so, ne nazadnje, pogojevala tudi določila o dolžini in stopnji študijskih programov. Članice lahko

»organizirajo študij na višji, visoki in podiplomski stopnji. [...] Trajanje visokošolskega študija izhaja iz opredelitve profila poklica, za kater[ega] visokošolska temeljna ali delovna organizacija organizira izobraževanje. Visokošolski študij, ki daje višjo izobrazbo, traja dve leti, visokošolski študij, ki daje visoko izobrazbo, pa traja štiri leta; izjeme glede trajanja študija določa Izvršni svet [tj. tedanja Vlada] Skupščine Socialistične republike Slovenije« (čl. 32). »Višje šole ne morejo organizirati specialističnega in magistrskega študija ter študija za pridobitev doktorata znanosti.« (čl. 38)

Za izvajanje višješolskih programov ni bil zahtevan doktorat znanosti, zato je velika večina učiteljskega osebja imela habilitacijski naziv predavatelj višje šole (čl. 70), kar je močno zaznamovalo nizko statusno in simbolno moč ustanove.

## **Reforma usmerjenega izobraževanja in njena kritika**

Sredi sedemdesetih let se je pripravljala »najbolj ambiciozna reforma izobraževanja« (Bačević 2013) iz obdobja federativne Jugoslavije: t. i. reforma usmerjenega izobraževanja, ki je v tem članku nikakor ni mogoče zaobiti. Politično usmeritev in izhodišče zanjo so predstavljali sklepi 10. kongresa Zveze komunistov Jugoslavije (ZKJ) in 7. kongresa Zveze komunistov Slovenije (ZKS) (1974). Kongresa sta zaključevala zelo burno politično obdobje nekdanje Jugoslavije na prelomu iz šestdesetih v sedemdeseta leta (Čepič 2010), ki so ga zaznamovali tako pritiski in spori med 'liberalci' in 'trdo roko' zno-

traj tedanjih političnih struktur (v Sloveniji npr. 'afera 25 poslancev'), različna medrepubliška trenja (npr. t. i. 'hrvaški nacionalizem'), ne nazadnje pa tudi politično radikalno študentsko gibanje po letu 1968 (Zgaga 1982). Predvidena izobraževalna reforma (gl. Lusa 2010, str. 335 in dalje) je bila v prvi vrsti usmerjena k izboljšanju dokaj slabe izobrazbene strukture v državi; ko je šlo za visoko šolstvo, pa ni bilo mogoče spregledati politično motiviranega 'preventivnega' delovanja, usmerjenega zoper protestno razpoložene študentske skupine in neodvisne, raznovrstno kritične izobraženske kroge.

V nekaterih tedanjih republikah so z reformno pobudo pohiteli, a za Slovenijo to ni veljalo (Milharčič - Hladnik in Šušteršič 1986, str. 9). Konec leta 1975 je sicer nastal strokovni elaborat *Zasnova usmerjene izobraževanja*, zakon sam pa je bil v slovenski skupščini sprejet šele pet let kasneje. Zasnova je med drugim predvidevala ukinitvev tradicionalne gimnazije, ki ji je bil očitán 'elitistični značaj', novi sistem pa bi na srednješolski ravni ponujal pet 'usmeritev': jezikovno-umetnostno, družbeno-ekonomsko, naravoslovno-matematično, proizvodno-tehnično in telesnovzgojno-obrambno. Na teh osnovah bi višje in visoko šolstvo nadgrajevalo 'usmerjeno izobraževanje' do najzahtevnejših kvalifikacij, pot do njih pa bi vodila po 'usmeritvenih vertikalah'. Splošne srednje šole (gimnazije), ki bi dajala splošno vstopnico za univerzitetni študij, torej ne bi bilo več. To vstopnico bi po novem dajalo kar zaključno spričevalo o končanem srednjem usmerjenem izobraževanju; torej tudi mature ne bi bilo več.

Glede na stanje v drugih delih federacije<sup>21</sup> je bil slovenski zakon o usmerjenem izobraževanju (ZUI 1980) sprejet z opazno zamudo. Ključni koncept zakona je bil definiran tako:

»Usmerjeno izobraževanje je del enotnega sistema vzgoje in izobraževanja v Socialistični republiki Sloveniji ter obsega celotno vzgojo in izobraževanje po osnovni šoli.« (čl. 1)

21 Federacija je bila decentralizirana in na področju vzgoje in izobraževanja so bile podrobnosti v sistemu opredeljene in potrjene na republiški ravni. Takšna decentralizirana ureditev ni bila po godu centralističnim političnim silam, kot so se artikulirale na začetku osemdesetih let. V političnem smislu so pripravljale podlago za uveljavitev politike, kot jo je kasneje poosebljal Slobodan Milošević. Leta 1983 se v tem kontekstu pojavi zamisel o 'skupnih programskih jedrih': v programih usmerjenega izobraževanja (zlasti v učnih načrtih za književnost, zgodovino ipd.) naj bi bilo vsakemu jugoslovanskemu narodu namenjeno toliko prostora, kot ga ima v odstotkih glede na celotno prebivalstvo. Predlog je takoj naletel na ostro nasprotovanje, zlasti v Sloveniji, kjer je še okreplil nasprotovanje ideološko diriganemu usmerjenemu izobraževanju.

## Uresničuje se

»kot vzgoja in izobraževanje (v nadaljnjem besedilu: izobraževanje) na posameznem področju združenega dela tako, da se prepletata in povezujeta izobraževanje in delo v permanenten proces in omogoča delavcem, drugim delovnim ljudem in občanom ustvarjalno delo in življenje ter trajen osebni in strokovni razvoj« (čl. 2). »Temeljni družbeni smoter usmerjenega izobraževanja je oblikovati svobodno, odgovorno, ustvarjalno, vsestransko razvito osebnost v socialistični samoupravni družbi.« (čl. 3)

Zakon je dejansko odpravil gimnazijo (ta beseda v zakonu sploh ni bila več omenjena), pa tudi kakršnokoli zaključno ocenjevanje znanja v srednjih šolah (matura, zaključni izpit). Namesto tega je določal, da se v višje oz. visokošolske programe lahko »vključi, kdor je uspešno končal izobraževanje po ustreznem predhodnem [srednjem usmerjenem programu] programu ali je s preizkusom znanja dokazal, da obvlada [potrebna] znanja« (čl. 69). Osemdeseta leta je nato zaznamovala opazna stagnacija v številu vpisanih na višje- in visokošolske zavode.<sup>22</sup> V tem pogledu je šlo za 'izgubljeno desetletje', vendar pa je hkratno kritično soočanje z negativnimi trendi očitno prispevalo h kasnejšemu hitremu 'prebujanju' na tem področju.

Politična odločitev o 'usmerjenem izobraževanju' je namreč sprožila za tiste čase presenetljivo velik odmev v javnosti (gl. Milharčič - Hladnik in Šušteršič 1986; Lusa 2010), pa tudi neskončne razprave tako v pristojnih formalnih telesih kot v civilni družbi, ki se je takrat pričela postopoma prebujati, zares pa je zacvetela ob koncu osemdesetih let. V teh razpravah je vidno mesto zavzemalo vprašanje o izobraževalnem sistemu v prihodnje. Po sprejemu zakona o usmerjenem izobraževanju je v Sloveniji, za razliko od drugih delov federacije, prišlo do široke in kritične javne polemike. V njenem ospredju je bilo – vsaj na začetku – predvsem nasprotovanje odločitvi o ukinitvi gimnazije in mature oz. zaključnega izpita. Na fronti zaostrenega 'kulturnega boja' je bila močno odmevna tudi teoretska zavrnitev koncepta 'vsestransko razvita osebnost', ki ga je uporabil zakon v

22 Leta 1981 je bilo podeljenih 6.494 višješolskih in visokošolskih diplom (redni in izredni študij), leta 1991 pa le 5.439 (Zgaga 2004, str. 46). Stagniralo je tudi število potencialnih kandidatov za vpis: v šolskem letu 1979/80 je srednje izobraževanje zaključilo 11.221 dijakinj in dijakov, v letu 1984/85, ko je sistem usmerjenega izobraževanja že deloval, pa 11.438. V letu 1994/95, ko je bila uvedena poskusna matura, jih je bilo 13.372, na prelomu tisočletja (2000/2001) pa že 20.549 (prav tam, str. 12). Ta letnik že pripada začetku generacijskega upada.

opredeljevanju temeljnega smotra usmerjenega izobraževanja. Sredi osemdesetih let je Pedagoški inštitut (ki je imel tedaj v imenu dodatek: 'pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani') v okviru raziskav o razvoju osebnosti organiziral kolokvij *Vsestransko razvita osebnost (VRO)*, gradivo s kolokvija pa je bilo objavljeno v periodiki (Problemi 1985). Ta kolokvij je obravnaval osrednja vprašanja pedagoške teorije in njeno razmerje z 'vladajočo ideologijo' (Bahovec et al. 1990) ter označuje začetek paradigmatške spremembe v 'šolskem polju'.<sup>23</sup>

Kritičnih glasov pa niso pospeševale samo tiste značilnosti novega zakona, ki so jih kot nevarno politično restrikcijo zaznavale 'izobražene elite'. Restriktivnost je postajala v tistem obdobju vse širši in vse bolj materialen pojem.<sup>24</sup> Omajan gospodarski položaj v državi je prinašal omejitve vseh vrst, od pomanjkanja dobrin in 'bencinskih bonov' do zmanjšanja proračunskih sredstev za vzgojo in izobraževanje. Vpoklic na služenje vojaškega roka je bil premaknjen iz časa po diplomi na čas po zaključku srednje šole. Vpis na vse več študijskih smeri je postal omejen. Usmerjeno izobraževanje je bilo v tem pogledu zamišljeno odkrito restriktivno, ko pa so se osemdeseta pričela obračati v svojo drugo polovico, se je začel vse večji pritisk na študijska mesta, med drugim zaradi slabšanja zaposlitvenih obetov. Vpisna stagnacija je bila značilna tudi za Pedagoško akademijo: v študijskem letu 1980/81 je bilo na njene dveletne programe vpisanih 1.310 rednih študentk in študentov, v študijskem letu 1986/87, ki je bilo zadnje leto z dvema višješolskima letnikoma pod streho, pa le 880 (Janša - Zorn et al. 1997, str. 31).

Kot rečeno, po sprejemu zakona o usmerjenem izobraževanju je v kritični javnosti najbolj odmevala ukinitvev gimnazij. Sredi junija 1982 je bilo v zvezi s tem v *Naših razgledih*, to je tedanjem zelo branem tedniku za izobražence, objavljeno *Odprto pismo* (1982), naslovljeno na Predsedstvo SR Slovenije ter obe ključni politični organizaciji, Predsedstvo Centralnega komiteja ZKS in Predsedstvo Republiške konference Socialistične zveze delovnega ljudstva (SZDL). Politične vrhove in širšo javnost je verjetno najbolj šokirala množičnost podpisnikov: podpisalo ga je »671 znanstvenih, pedagoških in drugih javnih delavcev« (Svetina 1982). Med podpisniki

.....  
23 Kolikor se spominjam, se je ta izraz pričel širše uporabljati prav v tem času.

24 V ta čas sodi tudi odločitev o izgradnji nove stavbe Pedagoške akademije v kampusu za Bežigradom; kako težka je bila pot do nje, predvsem zaradi vseh mogočih restrikcij, pripoveduje tedanji dekan dr. Škoflec v zborniku ob petdesetletnici Pedagoške fakultete (Janša - Zorn et al. 1997, str. 84–86).

nas je bilo s Pedagoške akademije le nekaj, toda od tod je bila tudi prvopodpisana med štirimi pobudniki pisma Neda Pagon - Brglez.<sup>25</sup> Pismo v konstruktivnem tonu naslavlja problem razvoja »intelektualnih potencialov naše družbe« v kontekstu izobraževalne reforme, a ostro opozori na neodgovorno »umetno razbijanje že nastalih ali še nastajajočih kvalitetnejših pedagoških kolektivov« (tak primer je bila ukinjena 'elitna' Šubičeva gimnazija v Ljubljani) in izraža »zaskrbljenost nad nerealističnim obravnavanjem možnosti za optimalen intelektualni razvoj najbolj nadarjenega dela mladine«. Še več, »neodgovorno ravnanje do tega dela mladine« oceni kot »hkrati neodgovorno in skrajno kratkovidno tudi do družbe v celoti in še zlasti do naše znanosti«. V zaključku pisma med drugim preberemo:

»Uspeh reforme kot celote pa je seveda bistveno odvisen tudi od tega, ali nam bo uspelo v resnici dvigniti izobrazbeno raven programov nižjih zahtevnostnih stopenj, zlasti bivših poklicnih šol, ne da bi zato zniževali že doseženo izobrazbeno raven zahtevnejših šol.« (po Milharčič - Hladnik in Šušteršič 1986, str. 86–88)

Z nadaljnjimi odmevi, polemikami in razpravami se tu ne moremo več ukvarjati; odličen vpogled vanje nam ponuja delo M. Milharčič - Hladnik in Šušteršiča (1986). Tu velja omeniti le še to, da se je pod vplivom pripomb in kritik iz javne razprave kasneje postopoma pričela 'reforma reforme': s spremembami zakona v drugi polovici osemdesetih let je bilo najprej omogočeno, da se srednješolsko izobraževanje konča z zaključnim izpitom. Priprave za njegovo uveljavitev so se pričele leta 1988, prvič pa je – najprej samo iz dveh predmetov – potekal prav v tistem času, ko je prišlo do razglasitve neodvisnosti in oboroženega konflikta s federalno vojsko: junija 1991. Že od sredine osemdesetih let so zlasti iz univerzitetnih okolij prihajale tudi pobude po ponovni uvedbi mature. V ta namen je bila leta 1988 oblikovana posebna strokovna skupina, da razvije koncept sodobne mature. Skupina je v svojem končnem poročilu (Lapajne 1989) dokaj podrobno razvila njeno podobo. Po daljših strokovnih in zakonskih pripravah je bila prvič (poskusno) izvedena leta 1994, frontalno pa 1995, kot je bilo določeno že leta 1988. Po precej temeljitih spremembah Zakona o usmerjenem izobraževanju leta 1988 se je v slovenski šolski sistem vrnila tudi gimnazija, Skupščina SRS (tj. tedanji slovenski 'parlament') pa je pooblastila obe univerzi, da pričneta pripravljati izhodišča za poseben zakon o visokem šolstvu

25 Poleg nje še Matevž Krivic, Rastko Močnik in Braco Rotar.

(ZVIS, sprejet v Državnem zboru 1993), ki ga v obdobju usmerjenega izobraževanja sploh ni bilo.

Prehod iz osemdesetih v devetdeseta leta ni bil le prelomni čas, v katerem se je izoblikovala samostojna Slovenija; ta čas je med drugim prelomen tudi za celotno področje vzgoje in izobraževanja, vključno z modelom izobraževanja za pedagoške poklice.

### **Strategija preživetja sredi 'usmerjenih vertikal'**

Vzporedno s konceptom srednjega usmerjenega izobraževanja, vendar precej manj razburljivo, se je pričel uveljavljati tudi koncept celodnevne osnovne šole.<sup>26</sup> Do sredine osemdesetih pa so se tudi na tem področju nakopičili pomisleki in sistemske zadrege.<sup>27</sup> Skupaj z drugimi odprtimi vprašanji so se v splošni 'pomladni' atmosferi tistega časa pričele pojavljati inovativne pedagoške ideje, ki so se v vse bolj sproščeni atmosferi druge polovice osemdesetih let prevajale v inovativne projekte: npr. integrirani pouk, notranja diferenciacija, učenje tujih jezikov, 'pluralizacija' na področju založništva učbenikov, alternativni pedagoški pristopi itn. Vse to je seveda spodbujalo tudi razpravo o izobraževanju učiteljstva, v teh razpravah in projektih pa so sodelovali številni sodelavci obeh tedanjih pedagoških akademij.

Ob globokih spremembah šolskega sistema, burnih polemikah o 'usmerjeni' reformi in o vizijah izobraževanja v Sloveniji, pa tudi ob porajanju inovativnih idej na vseh ravneh šolstva, se je že pred sredino osemdesetih zastavilo tudi vprašanje o izobraževanju za pedagoške poklice v prihodnje. Bilo je povsem jasno, da bo reforma usmerjenega izobraževanja prinesla temeljite spremembe tudi na področje visokega šolstva. Na področju pedagoškega izobraževanja je bila osrednja pozornost usmerjena predvsem k možnosti, da se dotedanje dveletne višješolske pedagoške študijske programe, ki so

26 »Vpeljevanje celodnevne šole je bil politični projekt. Pobuda za njeno ustanavljanje je prišla iz slovenskega političnega vrha. V letu 1975 je začelo delovati prvih šest celodnevniških šol. V naslednjih letih je njihovo število po Sloveniji postopno naraščalo. Ob deseti obletnici je delovalo že 151 celodnevniških šol. Vanje je bilo zajetih skupno skoraj 15 % učencev. Proti koncu osemdesetih let je začelo njihovo število upadati in ob prehodu na nov družbenopolitični sistem so ugasnile še zadnje celodnevne šole.« (Novak 2005, str. 18)

27 »Tako kot celotno področje vzgoje in izobraževanja, morda v še bolj zaostreni obliki, doživlja celodnevna osnovna šola v današnjih razmerah določeno negotovost, ki jo spremlja bojazen pred zastojem, pred nepremišljenim krčenjem denarja, pred morebitno kratkovidnostjo tistih, ki soodločajo o njeni prihodnosti.« (Valentinčič 1984)

usposabljali za delo v osnovni in deloma tudi srednji šoli, vsebinsko temeljito prenovi in podaljša na štiri leta ter jih tako izenači z visokošolskimi standardi študijskih programov na nekaterih drugih fakultetah, ki so – med drugim, ne pa predvsem – usposabljali tudi za pedagoško delo v šolah. To pobudo je dopolnjevala še zahteva po dvigu izobraževanja vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok s srednješolske na višješolsko raven.<sup>28</sup> 'Preraščanje' višješolskih v visokošolske programe se je kazalo že v začetku osemdesetih; precej nejasno pa je bilo, kako to izpeljati in kam bo to pripeljalo.

Ključen povod, da se je v tistem vsestransko zelo razburkanem času razprava o izobraževanju za pedagoške poklice močno intenzivirala, je bil torej povezan z zakonom o usmerjenem izobraževanju. Sredi osemdesetih let je zaključevala srednje izobraževanje prva generacija 'usmerjencev' in visokošolske ustanove so bile dolžne, da pred pričetkom študijskega leta 1985/86 preoblikujejo svoje študijske programe ter jih prilagodijo 'usmerjeni' izobraževalni politiki. Leta 1984 je oblikovanje novih študijskih programov prihajalo v sklepno fazo, skladno z logiko 'usmerjenih vertikal' pa se je odprla visokošolska Pandorina skrinja (ki jo ob nekoliko drugačnih dilemah poznamo tudi iz drugih časov): kdo je 'matična'<sup>29</sup> ustanova za posamezne študijske programe in kdo so (lahko) njihovi izvajalci. Pritisk v smeri preoblikovanja višješolskih pedagoških programov v visokošolske zato ni bil povezan le z dobrimi obeti za obe pedagoški akademiji, pač pa tudi s tveganjem, ki je bilo v Ljubljani zaradi bistveno razvitejšega visokošolskega potenciala neprimerno večje kot v Mariboru.<sup>30</sup> Ljubljanska akademija je dotlej izvajala tudi višješolske programe za področje matematike, slo-

28 Višješolski (dveletni) program Vzgojitelj predšolskih otrok je Pedagoška akademija v Ljubljani pričela izvajati že v študijskem letu 1984/85 (najprej samo kot izredni študij); desetletje kasneje (1995/96) je bil program ob naslednji večji reformi visokega šolstva v Sloveniji preoblikovan v triletni visokošolski strokovni študij. S t. i. 'bolonjsko' reformo (2010) je bila dodana še možnost študija na (novi) magistrski in doktorski ravni.

29 Večkrat sem to že omenil, pa naj enkrat tudi zapišem: termin 'matičnost' je avtistični produkt slovenskega univerzitetnega okolja. Nemogoče ga je prevesti v sodobno *lingua franca* tako, da bi nas v tujini razumeli. Potrebno je dolgo pojasnjevanje, za kaj pri tem gre.

30 Dr. Škoflek, dekan med letoma 1981 in 1985, je v spominih povedal: »Danes, ko izvajamo programe, ki smo si jih 'izborili', pa tudi programe oziroma dele programov, ki so jih kasneje matične fakultete vrnile, nihče več ne razmišlja o tem, da je obstajalo več variant, od najbolj črnih – ko naj bi PA [Pedagoška akademija] prenehala obstajati, vse njene dotedanje programe in novo stavbo (vseljeno decembra 1982) pa naj bi si razdelile fakultete, do variante, po kateri naj bi Pedagoška akademija prerasla v visoko šolo z vsemi dotedanjimi študijskimi programi.« (Janša - Zorn et al. 1997, str. 85)

venščine, knjižničarstva, glasbene vzgoje ipd., 'usmerjena logika' pa je ob predpostavki novih štiriletnih programov ta področja prenesla na 'matične' fakultete (Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo, Filozofska fakulteta) oziroma Akademijo za glasbo. Lahko bi jih še kam.

Ena izmed prvih dilem, ki so se ob tem pojavile, je bil (stari) konflikt med 'stroko' in 'pedagogiko' v pedagoških študijskih programih. T. i. 'matične' fakultete so 'pedagogiko' v tistih časih še povsem zanemarjale, obe pedagoški akademiji pa sta ob zelo majhnem deležu osebja z doktoratom znanosti dobivali očitek, da sta 'strokovno' inferiorni,<sup>31</sup> čeprav morda res obvladata praktično pedagoško usposabljanje. Na Pedagoški akademiji v Ljubljani je ob tem dokaj hitro zorelo prepričanje, da bi bilo treba znotraj univerze oblikovati posebno *fakulteto*, ki bi nasproti 'tezi stroke' in 'antitezi pedagogike' (ali obratno) znala in zmogla realizirati 'sintezo'. Tik pred koncem študijskega leta 1983/84 smo v tem duhu organizirali okroglo mizo z naslovom *Kakšnega učitelja potrebujemo?*<sup>32</sup> Kot rečeno, zamisel o 'preraščanju' pedagoških programov je bila tedaj že široko uveljavljena, ostal pa je ključen problem, kaj ob tem storiti z dotedanjo Pedagoško akademijo. Slovenija je v osemdesetih letih prednjačila tudi na tem področju; ko premišljamo te procese z današnje perspektive, ni mogoče spregledati, da so bile sorodne ustanove v drugih delih tedanje federacije šele v naslednjem desetletju (ali kasneje), torej po spremembi politične ureditve, preoblikovane tako, da so praviloma obdržale le študij razrednega pouka in predšolske vzgoje,

31 »Ob reformi 1987 je bilo na Pedagoški akademiji le 8 učiteljev z doktoratom znanosti«. (Janša - Zorn et al. 1997, str. 25) Vodstvo Pedagoške akademije je že leta 1982 pozvalo ves učiteljski kolektiv, da »razmislijo in v enem letu sporočijo, ali si glede na to, da bomo prerastli v visoko šolo, nameravajo pridobiti ustrezen znanstveni naziv. Nekateri so osupnili, drugi so se zavili v trdovraten molk, tretji pa so bili veseli, da tako razmišljamo o njih. Toda s pismom se je začelo. Sprožil se je silen intelektualni potencial učiteljev PA [Pedagoške akademije].« (Prav tam, str. 86) Do začetka devetdesetih let je bil dosežen velik preboj na tem področju, ustanova pa se je ob tem tudi pomladila: povprečna starost osebja »je leta 1987 znašala 50,3 leta, ob izteku leta 1990 pa 46,6 leta« (Zgaga 1991b, str. 45) – prim. spodaj, op. 44.

32 Tu se naslanjam na dokumente iz osebne arhiva. Okrogla miza je potekala 7. junija 1984; poleg osebja s Pedagoške akademije, nekaterih fakultet in deloma širše javnosti se je je udeležilo tudi več predstavnikov osnovnih šol, ki so med drugim zahtevali vključenost v razpravo o reformi pedagoških študijskih programov. Med drugim je bilo izpostavljeno, da osnovna šola že dolgo ni več samo organizacijski okvir za elementarno poučevanje in da je v njej že kar dobra tretjina takih nalog, ki se neposredno ne nanašajo na pouk 'stroke' oziroma 'snovi'. Poudarjeno je bilo, da bi bilo treba prihodnje učiteljice in učitelje ustrezno pripravljati tudi za te naloge in temu ustrezno pripraviti nove študijske programe.

ostali programi pa so bili preneseni na druge fakultete.<sup>33</sup> Ljubljanska Pedagoška fakulteta je tedaj zasnovano široko zasnovo obdržala do danes. Zato je prav, da si njeno koncipiranje ogledamo nekoliko podrobneje.

Argument za prenos nekaterih študijskih programov s Pedagoške akademije na druge fakultete Univerze v Ljubljani je bil razumljiv (in bi bil lahko razumljiv tudi v drugačnih okoliščinah, vključno z današnjimi): znotraj iste univerze se je treba izogniti 'podvajanju' in 'dodatnim stroškom'. Zamisel o 'usmerjenih vertikalah'<sup>34</sup> je delovala racionalno, poleg tega je takratni sistem samoupravnega sporazumevanja in družbenega dogovarjanja formalno predpostavljala in ne le dopuščal demokratično razpravo. Posledica uresničevanja koncepta usmerjenega izobraževanja je bila,<sup>35</sup> da je sredi osemdesetih let študij glasbene pedagogike prešel na Akademijo za glasbo, študij jezikov, zgodovine, geografije in knjižničarstva pa na Filozofsko fakulteto. Tako je ostalo do današnjih dni. Naravoslovne študijske vezave in matematika naj bi prešle na takratno Fakulteto za naravoslovje in tehnologijo (precej kasneje razcepljeno na več fakultet) ter Biotehniško fakulteto. Verjetno je bil ravno pedagoško-didaktični potencial Pedagoške akademije tisti, ki je omogočil sporazum z obema fakultetama za skupno izvajanje pedagoških naravoslovnih študijskih ve-

33 V Sloveniji ta vzorec ne velja niti za današnjo mariborsko Pedagoško fakulteto, ki sicer res izvaja študij na teh dveh področjih (in še na treh področjih, ki pa so onstran klasičnih interesnih sfer dominantnih 'matic': glasbena in likovna pedagogika ter športno treniranje). Tu namreč ni šlo za prenos določenih študijskih smeri na 'matične' fakultete, sploh pa ne po logiki iz osemdesetih let. Nasprotno, iz delov nekdanje 'velike' Pedagoške fakultete s številnimi smermi sta se leta 2006 izločili dve novi fakulteti (Filozofska fakulteta in Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo), in sicer zaradi izpopolnitve univerzitetne podobe (potrebe po 'maticah'), ne pa iz razlogov, o katerih govorimo tu.

34 Zakon o usmerjenem izobraževanju (1980) je med drugim določal (čl. 54): »Programi za pridobitev izobrazbe morajo biti med seboj vertikalno povezani po naslednjih načelih:

– programi za pridobitev višje oziroma visoke strokovne izobrazbe se oblikujejo na podlagi ustreznih programov srednjega izobraževanja [...].

S programsko zasnovo za oblikovanje vzgojnoizobraževalnih programov uporabniki in izvajalci določijo, kateri programi so ustrezni predhodni programi v smislu prejšnjega odstavka ter kateri programi za pridobitev visoke strokovne izobrazbe se oblikujejo po načelu stopnjevanja kot nadaljevanje ustreznih programov za pridobitev višje strokovne izobrazbe.«

35 »Podlaga tej odločitvi je bil Zakon o usmerjenem izobraževanju, in sicer njegov 41. člen, ki je opredelil programske zasnove in v tolmačenju zahteval, 'da ne bo prihajalo do prekrivanja oziroma podvajanja izobraževanja za isto področje dela'.« (Janša - Zorn et al. 1997, str. 24)

zav (Janša - Zorn et al. 1997, str. 25). V teh diskusijah je med študijskimi programi, ki so sodili v orbite tradicionalnih 'matičnih' članic Univerze v Ljubljani, najprej le študijski program Likovna pedagogika dobil pristanek, da ostane na dotedanji ustanovi. Akademija za likovno umetnost očitno ni imela interesa za prevzem programa.<sup>36</sup>

Sredi osemdesetih let je bilo najprej videti, da bi jedro 'matičnosti' reformirane Pedagoške akademije v Ljubljani kaj lahko tvorila le dva programa: visokošolski Razredni pouk ter višješolski Vzgojitelj predšolskih otrok. To jedro je torej že v zgodnji fazi reforme okrepil še študijski program Likovna pedagogika. Tedanja akademija pa je – kot edina v Sloveniji – že dolgo vrsto let izvajala še dva višješolska programa, za katera med močnimi 'maticami' v okviru univerze ni bilo pravega interesa (čeprav je pri izvajanju obeh vključevala sodelavce z drugih članic univerze): to sta bila Defektologija in Vzgojitelj za motnje vedenja in osebnosti. Za oba programa so tedaj že potekala prizadevanja, da se ju dvigne na visokošolsko raven, zorele pa so tudi ambicije po magistrskem in doktorskem programu na teh dveh področjih. Vse to je dajalo obete, da Pedagoška akademija po reformi vendarle ne bo le ustanova 'žalujočih ostalih'. H krepitvi takšnih obetov so prispevala tudi opozorila o nepremišljenih vidikih visokošolske reforme in z njimi povezane organizacijske težave. Ob siceršnjem medfakultetnem sporazumu je tako študij pedagoških naravoslovnih vezav v večinskem deležu vendarle ostal na Kardeljevi ploščadi, zelo hitro pa so oblasti tja vrnile tudi pedagoško matematiko.<sup>37</sup> Ostal je vtis, da se z 'računstvom za osnovne šole' in podobnimi 'elementarijami' resne fakultete pač ne ukvarjajo. Toda Pedagoška akademija se v tem obdobju nikakor ni borila samo za preživetje (očitno dokaj uspešno). Imela je še druge načrte in ambicije.

### **Za univerzitetno izobraževanje učiteljev**

V tedanjem sistemu samoupravnega sporazumevanja in družbenega dogovarjanja je obveljalo, da se na Pedagoški akademiji v Ljubljani

36 V zvezi s tem prim. zanimiv (časovno sicer kasnejši: 10. december 1990) povzete argumentacije razlike v matičnosti med Pedagoško akademijo in Akademijo za likovno umetnost izpod peresa (takrat še) spec. Črtomirja Freliha (1991, str. 140).

37 O tem poroča mag. Justinek, tedanji dekan: »Izobraževalna skupnost se je letos (1988) odločila, da ponovno uvede dvopredmetni študij matematike in fizike. V tako odločitev jo je vodilo splošno pomanjkanje učiteljev teh predmetov v osnovni šoli.« (Justinek 1988, str. 336)

prehod na visokošolski študij izvede v študijskem letu 1987/88. Formalna podlaga zanj je bil *Elaborat o družbeni in ekonomski upravičenosti prehoda Pedagoške akademije v Ljubljani v visokošolsko delovno organizacijo* iz začetka leta 1987,<sup>38</sup> v katerem so bili zbrani potrebni podatki in razviti ključni argumenti. V tistem obdobju se nam o kakem NAKVIS-u (Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu) še sanjalo ni, prav tako nismo uporabljali takšnih izrazov, kot je akreditacija.<sup>39</sup> Preoblikovanje Pedagoške akademije in njenih programov pa je vendar potrebovalo formalno-pravno potrditev v Skupščini SRS, kot je pač veleval takratni postopek. *Elaborat* je bil torej strokovna podlaga za sprejem končne politične odločitve.<sup>40</sup>

Čeprav se ob tem v starih dokumentih srečujemo z izrazi, ki današnjim bralcem verjetno niso več razumljivi, v okviru tega članka ni mogoče podrobneje pojasnjevati delovanje takratnih najvišjih republiških ustanov. Ključna razprava se je odvijala 22. aprila 1987 v enem od treh zborov takratne republiške Skupščine, v Zboru združenega dela (gl. Zbor združenega dela 1987, str. 52–53). Zakon o usmerjenem izobraževanju je v 124. členu določal, da ima »izobraževalna organizacija, ki izvaja visoko izobraževanje«, lahko v imenu naziv »pedagoška akademija, visoka šola, fakulteta ali akademija«;

38 Izvod tega elaborata se nahaja v Arhivu Republike Slovenije; Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani ga ne hrani več. Ker sem ta članek pisal med epidemijo spomladi 2020, si kopije dokumenta v začasno nedostopnem Arhivu Republike Slovenije nisem mogel ponovno ogledati.

39 Zakon o usmerjenem izobraževanju (1980) je v 128. členu navajal naslednje kriterije za ustanovitev visokošolske ustanove: »da je v vzgojnoizobraževalne programe, ki jih izobraževalna organizacija izvaja, vključeno minimalno število udeležencev izobraževanja, ki ga določi izobraževalna skupnost; da je zagotovljeno zadostno število ustreznih usposobljenih delavcev, ki bodo opravljali vzgojnoizobraževalno oziroma raziskovalno ter drugo strokovno delo; da so zagotovljena materialna sredstva in izpolnjeni drugi pogoji za izvajanje programa, ki jih določa ustrezen vzgojnoizobraževalni program; da so zagotovljeni pogoji za izvajanje vzgojnoizobraževalnih programov najmanj za čas izobraževanja prve vpisane generacije udeležencev izobraževanja«. V členu je bilo dodano: »Izpolnjevanje pogojev za opravljanje raziskovalnega dela na višjih in visokih šolah, ugotavlja za raziskovalno dejavnost pristojni republiški upravni organ v skladu s posebnim zakonom.«

40 Zakon o usmerjenem izobraževanju (1980) je določal, da »visokošolsko organizacijo ustanovi SR Slovenija z zakonom« (čl. 125). »Ustanovitelj začne postopek za ustanovitev izobraževalne delovne organizacije s sprejetjem elaborata o družbeni in ekonomski upravičenosti njene ustanovitve.« (čl. 126) »Akt o ustanovitvi mora poleg sestavin, ki jih določa zakon, navajati tudi usmeritev in vzgojnoizobraževalne programe, ki jih bo izvajala izobraževalna delovna organizacija.« (čl. 127)

ker pa so bili v starem zakonu o Pedagoški akademiji navedeni samo višješolski programi, ga je bilo treba spremeniti. Na seji je bil z glasovanjem (112 za, 1 proti in 2 vzdržana) najprej sprejet prej omenjeni *Elaborat*. Na tej podlagi so delegati glasovali o predlogu Zakona o Pedagoški akademiji v Ljubljani (ZPA): 109 glasov za, 3 proti in 2 vzdržana. Slika razpoloženja v dvorani celo pri takšnih 'tehničnih' zadevah torej ni bila videti tako zelo 'enoumna', kot nekateri verjamejo danes.<sup>41</sup>

Zdaj ni bilo več nobene pravne ovire, da se pripravi razpis novih programov in vpiše prvo generacijo v visokošolski študij. Pripravljalo se je študijsko leto 1987/88: v razpis sta bila ob drugih novih visokošolskih študijskih programih prvič v zgodovini vključena tudi magistrski in doktorski študij programov Defektologije in Vzgojitelj-defektolog za motnje vedenja in osebnosti oziroma Socialne pedagogike.<sup>42</sup> To študijsko leto je bilo 'hibridno': stavbo na Kardeljevi ploščadi sta zapolnjevala (prvi) visokošolski prvi in (zadnji) višješolski drugi letnik. Leto kasneje so bili v hiši samo visokošolke in visokošolci (če odmislimo program Vzgojitelj predšolskih otrok), toda še vedno le v dveh letnikih. Vsaj po številu je bilo vse še precej podobno prejšnjim časom. Med študijskim letom 1989/90 in 1990/91 pa se je hiša napolnila z vsemi štirimi letniki: s tem življenje v njej ni samo postalo drugačno, pač pa so sproti prihajali novi in novi izzivi. Del teh izzivov se je nanašal na notranje zagotavljanje pogojev za uresničitev pričakovanj, povezanih z visokošolskim študijem, del je prihajal od zunaj. Ne nazadnje, dokončanje 'prehoda' programov je sovpadlo ravno s časom vrhunca politične krize v Jugoslaviji, njenim razpadom in nastankom samostojne Republike Slovenije. Negotovosti, ki

41 Kot zanimivost naj dodam, da je bil na isti seji obravnavan tudi predlog zakona o pedagoški službi, s katerim »bi uveljavili sodobnejši tip funkcije družbene kontrole v šolstvu« ter ohranili »kontinuiteto Zavoda RS Slovenije za šolstvo«. V tem primeru se je glasovanje izteklo tako: 82 za, 26 proti in 24 vzdržanih, skoraj kot v večstrankarskem parlamentu.

42 Nekdanji višješolski program Vzgojitelj za motnje vedenja in osebnosti je bil s to reformo temeljito preoblikovan in združen z visokošolskim programom Domska pedagogika, ki ga je dotlej izvajala Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (to je bil sicer edini primer, da je logika izobraževalnih vertikal programov z ene od fakultet prenesla na akademijo) v nov visokošolski program Vzgojitelj-defektolog za motnje vedenja in osebnosti. Takoj za tem so se pričele priprave za dodatne spremembe in posodobitve, njihov rezultat pa je bil nov, mednarodno primerljiv dodiplomski program Socialne pedagogike (termin se je v Sloveniji tedaj v tem kontekstu pojavil prvič), ki sta ga nadgrajevala še magistrski in doktorski program. Program Defektologija je bil leta 2004 na vseh treh stopnjah preimenovan v program Specialna in rehabilitacijska pedagogika.

so jih porajale interne akademske dileme, so zato še poglobljale vse slabše ekonomske razmere (spomniti velja le na tedanjo izjemno visoko stopnjo inflacije), politična tranzicija in nova oblast (spomniti velja na polemike o tem, kako preoblikovati celoten sistem vzgoje in izobraževanja) ter razpad federacije in vojaški spopad konec junija 1991. Lahko bi rekli, da zaradi vsega tega to obdobje sodi med najbolj izizzivalna obdobja v zgodovini ustanove.

Legalnost reformirane Pedagoške akademije po letu 1987 ni bila več vprašanje, zato pa je ostajala na dnevnem redu njena akademska in strokovna legitimnost. Zgoraj je že bilo omenjeno, da so bili med najresnejšimi problemi ob prehodu v visokošolsko ustanovo prav kadrovske pogoji in raziskovalno delo. Dr. Troha, ki je bil dekan prav v tem obdobju, omenja v zvezi s tem predhodni »mačehovski odnos lastne ustanove do tega dela, ki je bil posledica statusa višje in pozneje tudi visoke šole« in ki se je prepoznavno kazal v tem, da je imelo »v vseh vidikih prednost pedagoško delo«, pri čemer so bile pedagoške obveznosti »bistveno predimenzionirane« (Troha 1997, str. 90). S svojimi spomini se tej oceni pridružujem tudi sam. Na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta je morala tedanja Pedagoška akademija predvsem pridobiti ugled in zaupanje, da bo svoje novo poslanstvo zmogla uresničevati. Na simbolni ravni smo ta pritisk razumeli kot *momentum*, ki je zahteval, da se Pedagoško akademijo preoblikuje – in ne samo preimenuje – v Pedagoško fakulteto. To je po eni strani zahtevalo ponoven dialog s političnimi oblastmi in pridobivanje soglasja, po drugi strani pa okrepitev konceptualne zasnove in njenega izvajanja.

V primerjavi s prejšnjimi obdobji se je naše raziskovalno delo na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta zelo okrepilo.<sup>43</sup> Pri tem nikakor ni bil ključen kak svež raziskovalni denar, kot bi nemara pričakovali danes, pač pa precej prozaično dejstvo: za realizacijo 'prehoda' se je morala večina dotedanjega osebja obvezati, da v re-

43 Ni naključje, da se prav v tem obdobju na naši ustanovi pričinja tudi mednarodno znanstveno sodelovanje. Leta 1989 smo npr. gostili priznanega ameriškega profesorja Michaela W. Appla (University of Wisconsin, ZDA) med njegovim prvim obiskom Slovenije. Stiki in sodelovanje so se ohranili do danes; leta 2016 je dr. Apple na predlog Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani postal častni doktor Univerze v Ljubljani. To je bil prvi primer dodelitve tega častnega naslova znanstveniku s področja edukacijskih ved. Aprila 1990 pa smo v sodelovanju s Pedagoškim inštitutom ob obisku profesorja Jamesa Donalda (Open University, Velika Britanija) organizirali mednarodni kolokvij *Educational Theory: Modern or Postmodern* (gl. Bahovec et al. 1990), ki je bil verjetno prvi tovrsten dogodek na naši ustanovi.

lativno kratkem času doseže doktorat (ali vsaj tedanji magisterij) in docenturo.<sup>44</sup> Ali pač odide v službo drugam. Pri tem ni šlo le za to, da je bila večina doktorskih tem posredno ali neposredno povezana z akademskimi vprašanji o vzgoji in izobraževanju v najširšem pomenu besede, pač pa tudi za to, da so se vrste zagovornikov nujnosti krepitve raziskovalnega dela znotraj ustanove v zelo kratkem času krepko povečale in dokončno odrinile nekdanji 'mačehovski odnos lastne ustanove' v preteklost. O tem ne pričajo samo bibliografije in biografije iz tistega obdobja, pač pa tudi vrsta odmevnih nacionalnih posvetov, ki jih je pričela organizirati Pedagoška akademija v obdobju tranzicije v fakulteto. Trije med njimi so bili za tedanje strateške načrte in ambicije še posebej pomembni.

Prvi med njimi je potekal na Pedagoški akademiji v Ljubljani 2. in 3. junija 1988 »ob štiridesetletnici [...] nastanka in ob prehodu z višješolskega na visokošolski študij« (Žagar 1988, str. 7). Tema posveta je bilo *usposabljanje razrednih učiteljev pri nas*, kar je bil iz več razlogov, ki smo jih identificirali zgoraj, ključni izziv za ustanovo v obdobju njenega 'preraščanja'. Udeležba na posvetu je bila visoka; na njem se je zvrstilo okrog 40 referatov, ki so se poglobljali tako v načelna vprašanja, povezana s prehodom na visokošolski študij, kot tudi v specifična vprašanja študija, probleme osnovnošolskega otroka, pouk materinščine in realij, vzgojne predmete in nekatere vidike zgodovine pedagoškega izobraževanja. Tu se lahko na kratko posvetimo le nekaterim poudarkom, ki so povezani s temeljnimi dilemami, pa tudi argumenti v prid visokošolskega programa Razredni pouk.

Posvet se je pričel s poudarkom, da se študij razrednega pouka zdaj 'približuje študiju za druge akademske poklice', iz tega pa sta sledili (vsaj) dve nadvse pomembni načelni vprašanji: 'Zakaj je to hkrati priložnost in nevarnost?' in 'Kako naj danes univerza kvalitetno zastavi izobraževanje za množične poklice?' Uvodničarka je med drugimi ponudila naslednji odgovor:

.....  
44 V primerjavi z letom 1987 (prim. zgoraj, op. 31) je bila struktura osebja že ob koncu leta 1990 nekajkratno izboljšana: 25 doktorjev znanosti, 22 magistrstrov znanosti in 7 specialistov; 7 kandidatov je zaključevalo doktorat, 12 pa magistrstrov. Med njimi je bilo 22 docentov, 8 izrednih in 2 redna profesorja. Med tedanjimi 22 višjimi predavatelji jih je 9 pripravljalo doktorat, 3 so najavili upokožitev, 7 pa jih je izvajalo višješolski program predšolske vzgoje. Med visokošolskimi sodelavci je bilo tudi že 13 asistentov in 3 asistenti stažisti (gl. Zgaga 1991, str. 15); to število se je v naslednjih letih še povečalo. Pripomniti velja, da kategorije asistentov nekdanja Pedagoška akademija sploh ni zaposlovala.

»Ob tem, ko naj bi visokošolski študij razrednih učiteljev prevzemal *pozitivne* značilnosti visokošolskega študija, naj bi hkrati brez manjvrednostnih občutkov gojil, razvijal in dvigal na znanstveno raven pozitivne pridobitve tradicionalnega izobraževanja učiteljev.« (Marentič - Požarnik 1988, str. 11)

Naslednje načelno vprašanje je bilo 'vprašanje identifikacije razrednega učitelja s stroko' oziroma vprašanje, 'kaj je stroka razrednega učitelja'. Referent je ugotavljal, da je »primarnega pomena za istovetenje s pedagoškim poklicem na razredni stopnji prav istovetenje s pedagoškim delom in ne s stroko« (Troha 1988, str. 27) ter opozoril na nevarnost, ki iz tega sledi: »polivalenca strok (ima) tudi resen vpliv na slabšo (manj intenzivno) učiteljevo identifikacijo s poklicem.« Odgovor na naslednje vprašanje, kako iz tega konflikta, je bil med drugim, da »se mora fakultetno izobraževanje nasloniti na kakovostno splošno izobrazbo« in »bistveno večjo meddisciplinarno povezanost posameznih programskih sestavin« (prav tam, str. 24, 27, 33).

Več referatov je opozarjalo na nerazvitost področja specialnih didaktik kot eno najbolj resnih ovir za nadaljnji razvoj pedagoškega izobraževanja. »Danes se [...] srečujemo s pojavom, ko teh didaktik v ustrezni obliki skoraj ni«, zato ta položaj zahteva »tesno sodelovanje z raziskovalnimi organizacijami« (Adamič 1988, str. 78). Referati so ob tem ugotavljali, da se ob prehodu na visokošolski študij soočamo s povsem novo nalogo, ki je ne bo mogoče uresničiti le z zanašanjem na obstoječe koncepte in prakse, pač pa le z iskanjem 'tretje poti'. V zborniku lahko najdemo komentarje:

»Kaže, da se bo konceptualizacija profesionalne podobe visokošolskega izobraževanja učiteljev razvijala v merjenju sil med velikimi znanstveniki in dobronamernimi obrtniki. Izziv je privlačen. Spodbuja iskanje tretje poti, ki se bo izogibala čerem praksi neprilagojene teorije in istočasno čerem prakse, sprte s teorijo.« (Skalar 1988, str. 39)

Ali pa:

»Poglobljeno spoznavanje principov, oblik in pogojev učenja je nedvomno temeljna vsebina, vendar ne zato in tako, da bi bodoči učitelj dobil natančna navodila (recepte) za poučevanje določenih vsebin, ampak tako da lahko posplošene principe prenese na specifično področje. Učitelj, ki je teoretično dobro

usposobljen, si oblikuje kritičen odnos tako do teorije kakor do prakse.« (Razdevšek - Pučko 1988, str. 85)

Posvet je pokazal, da smo s projektom 'preraščanja' našo ustanovo pravzaprav pripeljali v nekakšen kantovski 'spor fakultet' (Zgaga 1988, str. 56); ne sicer ravno v spor 'zgornjih' in 'spodnje' fakultete, kot ga je obravnaval Kant,<sup>45</sup> pač pa – kot sem to pojasnjeval nedavno, torej trideset let kasneje – spor med 'matičnimi' (kot temu rečemo pri nas) fakultetami, 'zaščitnicami' znanosti in humanistike, za vpliv nad visokimi šolami 'minornih profesij', kot je to pred dvajsetimi leti označil ameriški doajen raziskovanja visokega šolstva Burton Clark (Zgaga 2020). Posvet je identificiral celo vrsto pomembnih vprašanj, ki so ostala na dnevnem redu naslednjih let (in so tam deloma še danes), obenem pa je dokazal zares veliko energijo, ki se je nakopičila v tem obdobju, pa tudi voljo, da ne začrtamo le 'tretje poti' na papirju ali v besedah, temveč jo tudi 'uhodimo' v dejanjih.

Naloge Pedagoške akademije so postajale toliko bolj zahtevne, kolikor bolj smo se približevali vpisu vseh štirih letnikov (1990/91). Število študentk in študentov se je v kratkem času podvojilo, ob tem pa je bilo treba poskrbeti tako za tiste, ki so še zaključevali nekdanji višješolski študij, kot za prve, ki so se že vpisali na magistrski in doktorski študij. Ta notranji proces je, kot smo že nakazali zgoraj, padel v čas burnih zunanjih – političnih in družbenih – procesov. 8. aprila 1990 so bile prve večstrankarske volitve v Sloveniji, maja smo dobili novo koalicijsko vlado, novega ministra za šolstvo prof. dr. Petra Venclja, vzporedno s tem pa so vznikale številne nove in pogosto divergentne zamisli o prihodnjem urejanju sistema vzgoje in izobraževanja, vključno z visokim šolstvom in raziskovalno sfero itn. Vse to je zastavljalo nova in nova vprašanja, o katerih se je bilo včasih treba dnevno odločati, vsa pa so po drugi strani zahtevala temeljit razmislek in veliko novega znanja. Okrepljeno raziskovalno delo, še zlasti pa okrogle mize, kolokviji in posveti, ki smo jih prirejali, so k temu veliko prispevali.

V tej situaciji je prišlo še do nove univerzitetne reforme, ki je mnoga, že odgovorjena vprašanja o smotrnosti 'preraščanja' Pedagoške akademije znova vrnila na dnevni red. Zakon o usmerjenem izobraževanju (1980) je bil krepko spremenjen že v zadnjem mandatu Skup-

45 V tem obdobju so se naše knjižne police obogatile za kar nekaj ključnih prevodov klasičnih temeljnih del. Tako smo dobili v slovenskem prevodu dvoje Kantovih del (Spor fakultet 1987; O pedagogiki 1988), ki sodita med antološka besedila tudi na področju ved o izobraževanju.

ščine SRS v prejšnjem sistemu, in sicer tako, da so se v veliki meri upoštevale kritike iz osemdesetih let. Ker je visoko šolstvo v osemdesetih letih urejal ta zakon (posebnega zakona o visokem šolstvu sploh ni bilo), so te spremembe še kako zadevale tudi obe univerzi in njene članice. Med drugim je prišlo do zahteve, da se trajanje vseh študijskih programov skrajša z 900 na 750 letnih pedagoških ur, kar je pomenilo, da se je znova na široko odprla Pandorina skrinjica, ki smo jo omenili že zgoraj. Novi pedagoški programi so bili z velikim trudom pripravljani in potrjeni le nekaj let prej, toda zdaj ni bil čas za počitek, pač pa se je bilo treba enako zagnano lotiti njihovega prenavljanja. Pedagoška akademija te zahteve ni jemala samo kot formalno zahtevo oblasti, pač pa kot priložnost, da ob evalvaciji novih programov, ki jo je omogočil vpis vseh štirih letnikov, resno premisli svoje koncepte in prakse ter naredi nov strateški korak naprej. Poleg tega je bilo treba zavrniti zadnje dvome in pomisleke, ki so v univerzitetni, pa tudi širši javnosti še obstajali. Dvomom o smiselnosti fakultete za 'zgolj učitelje otrok' se je bilo treba enkrat za vselej zoperstaviti z retorično provokacijo: »Ali mora otroški zdravnik imeti fakulteto?« (Zgaga 1991a; Zgaga 1991b)

Obdobje med letoma 1990 in 1991 je bilo v vseh pogledih izjemno intenzivno, pripeljalo pa je tudi do pomembnih dosežkov, ki so zakoličili delovanje ustanove za nekaj desetletij naprej. Med osrednjimi dogodki tega časa je treba najprej omeniti nov posvet ob koncu spomladanskega semestra (31. maj in 1. junij 1990), tokrat tudi že ob udeležbi iz drugih republik tedaj ravno že razpadajoče federacije, ki je bil namenjen premisleku komunikacije in jezikovne kulture v šoli (Žagar 1990). Posvet je imel podobno strukturo ter domet kot zgoraj orisan posvet iz leta 1988, udeležba je bila še številčnejša, struktura udeležencev pa je še boljje ustrezala načelom interdisciplinarnosti in partnerstva.<sup>46</sup>

Jeseni 1990 je Znanstveno-pedagoški svet Pedagoške akademije (ekvivalent današnjemu senatu) imenoval delovno skupino, ki naj bi oblikovala osnovne strateške smernice za dopolnitev in posodobitev študijskih programov. Z zavzetim delom je bilo že do konca novembra opravljeno ogromno konceptualnega dela, ki je bilo potem naj-

46 Prispevke je poslalo »presenetljivo veliko ljudi: od psihologov, filozofov, pedagogov, pravnikov do jezikoslovcev in naravoslovcev, od učiteljev z obh slovenskih univerz do predstavnikov hrvatskih univerz, od znanstvenikov in raziskovalcev do učiteljev praktikov, od zastopnikov starejše in srednje generacije do mladine« (Žagar 1990, str. 7).

prej preverjeno na tematskih sestankih znotraj Pedagoške akademije, potem pa še na zaključni okrogli mizi 19. decembra 1990. Tega dogodka so se udeležili vidni predstavniki univerzitetnih in političnih oblasti, med njimi minister dr. Vencelj, predsednik Univerzitetnega sveta dr. Novak, prorektor dr. Zupan in drugi. To jesen se je izoblikovala dokončna pobuda o preoblikovanju in preimenovanju akademije v fakulteto, ki je bila na tem srečanju predstavljena in tudi podprta. S tem je bila tudi široko podprta strategija »konceptualno povezane visokošolskega študija bodočih učiteljev« (Zgaga 1991b, str. 6), ki je bila izgrajena v minulih nekaj letih.

Gradiva s teh sestankov in posveta so bila objavljena v zborniku z naslovom *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev* (Zgaga 1991b) in so pomenila tako izhodišče za takratno prenovo študijskih programov kot tudi za realizacijo zahteve po formalnem preimenovanju akademije v fakulteto. Razmisleki v delovnih skupinah in razprave na posvetih so se strnili predvsem v tem, da je v strategiji univerzitetnega izobraževanja učiteljev zdaj treba dogovoriti in izboriti definicijo 'matičnosti' predlagane nove fakultete. Uvod v zbornik (glej prav tam, str. 11, 12) je pod naslovom *Izobraževanje učiteljev: univerzitetna strategija* to stališče jasno izpostavil:

»Če naj bi Pedagoška akademija postala fakulteta, si mora v tekmi z razvijanjem posameznih znanstvenih disciplin, ki determinirajo posamezno fakulteto, so pa hkrati tudi predmet našega pedagoškega in znanstvenega dela, izoblikovati določene središčne točke, ki se razlikujejo od disciplin drugih fakultet. [...] To pomeni, da je treba opredeliti tiste znanstvene discipline ali predmetna področja, ki bodo na Pedagoški akademiji matična.«

Povedano z besedami tedanjega dekana dr. Trohe, je bilo treba programske, študijske in raziskovalne posebnosti Pedagoške akademije zdaj obravnavati »kot kriterij za presojo opravičenosti obstoja Pedagoške akademije kot posebne fakultete, še posebno v razmerju do fakultet s podobnimi značilnostmi« (Troha 1991, str. 16). Spomnil je na to, da je bilo ob prehodu na visokošolski študij sredi osemdesetih let

»osvojeno stališče, da za usposobitev osnovnošolskega in srednješolskega učitelja ni nobenih bistvenih razlik, zato naj bi se programi pedagoške akademije pridružili programom že obstoječih fakultet, ki so med drugim usposabljale učitelje srednje šole« (prav tam).

Že zgoraj smo videli, da to stališče iz vrste razlogov ni bilo povsem realizirano. Zdaj je bilo treba do konca domisliti tisto posebno razliko, ki utemeljuje avtonomnost posebne 'pedagoške' ustanove v okviru univerze. Dr. Troha je v svojem prispevku v zborniku argumentiral, da je to »razvojna posebnost populacije, za katero Pedagoška akademija usposablja učitelje, vzgojitelje, defektologe in druge profile« (prav tam, str. 17).

Zbornik vključuje vrsto prispevkov z vseh tedanjih oddelkov, ki so na tej podlagi izoblikovali izhodišča in smernice za prenovo vseh študijskih programov, k temu pa so bili aktivno vključeni tudi študentke in študenti, pa tudi ravnatelji in učitelji z nekaterih šol.<sup>47</sup>

Argumenti so zadostovali in tudi delovali. Na slavnostni seji Znanstveno-pedagoškega Sveta Pedagoške akademije 30. maja 1991, ob prisotnosti dekana dr. Trohe, ministra dr. Venclja in drugih gostov, je bilo preimenovanje Pedagoške akademije v Pedagoško fakulteto dokončno razglašeno. Zdaj je bilo treba le še zamenjati tablo ob vhodu v stavbo. Ta etapa je prispela do cilja, a ustanovo so čakale nove etape.

## Zaključna misel

Zamisel o preoblikovanju in preimenovanju ter njena realizacija nista imeli prav nič skupnega s kakršnimkoli zapostavljanjem nekdanje akademije. Nasprotno, Pedagoška fakulteta je bila in je lahko samo ponosna na prehojeno pot od Višje pedagoške šole in Pedagoške akademije do današnjih dni. Res je le to, da se je v širšem univerzitetnem okolju – ne le v našem, temveč v mednarodnih razsežnostih – vlogo in status takšne ustanove neupravičeno zapostavljalo. Pot od 'šol brez učitelja' razsvetljenskega obdobja (Furet in Ozouf 1990, str. 98), tj. šol brez usposobljenega učitelja, preko učiteljev in kasneje vse pogosteje tudi učiteljic s končanim učiteljiščem, v novejši dobi pa z višjo oziroma visoko šolo in končno s popolno univerzitetno izobrazbo, je pot, ki govori o zapletenih procesih, povezanih z vlogo šole in učiteljstva v moderni, pa tudi še v postmoderni dobi. S tem člankom sem poskušal prispevati enega od kamenčkov v ta obsežni, še vedno nedokončani mozaik.

Povedati pa sem vendarle hotel še nekaj, kar lahko tu, ob koncu, strnem v kratki anekdoti. Ko sem kot član Senata Univerze v Ljubljani v

.....  
47 Pomembna podpora je prišla iz vrst ravnateljev, učiteljev in mentorjev, ki so na srečanju 12. decembra »podprli univerzitetno strategijo izobraževanja učiteljev« (Zupanc 1991, str. 109–110).

prvih letih tega tisočletja prisostvoval sejam, je zlasti eden od prisotnih v svojih nastopih Pedagoško fakulteto še vedno dosledno naslavljajal z 'akademijo'. Po zgledu znamenitega antičnega reka, o katerem smo se nekoč učili pri urah zgodovine – *Kartagino je treba porušiti!* – sem vsakič znova, ko sem slišal besedo 'akademija', govornika prekinil z glasnim medklicem: »Fakulteta!« Če se ne motim, takšno motenje zasedanj Senata Univerze v Ljubljani danes ni več potrebno. Gotovo pa je še vedno potrebna pozornost in trmoglavost, kakršno smo dokazovali na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta.

## Viri in literatura

Adamič, M. (1988). Vloga razredne stopnje osnovne šole v šolskem sistemu in izobraževanju učiteljev razrednega pouka. V: F. Žagar (ur.). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: PA, str. 69–80.

Bahovec, E., Kodelja, Z., Zgaga, P. (1990). *Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna?* Zbornik iz zbirke Studium generale. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (ur.). (2001). *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Čepič, Z. (2010). *Slovenija – Jugoslavija, krize in reforme 1968/1988*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.

Freljih, Č. (1991). Rezultati ankete s študenti likovne pedagogike. V: P. Zgaga (ur.). *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev*. Zbornik razprav in poročil. Ljubljana: PEF UL, str. 137–140.

Furet, F. in Ozouf, J. (1990). Šola, stari režim in revolucija. V: B. Baskar (ur.). *Šolarjevo ogledalo*. Ljubljana: DZS, str. 79–135.

Janša - Zorn, O., Kocijan, G., Škoflek, I. (ur.). (1997). *Zbornik ob 50-letnici Višje pedagoške šole, Pedagoške akademije in Pedagoške fakultete v Ljubljani*. Ljubljana: PEF UL.

Justinek, I. (1988). Ob 40-letnici Pedagoške akademije v Ljubljani. V: F. Žagar (ur.). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: PA, str. 327–340.

Lapajne, Z. (nosilec), Abrami, L., Bekeš, A., Brešar, F., Budin, J., Cvetek, S., Dolenc, B., Huiqin, W., Kamušič, M., Kranjc, T., Kunaver, A., Lavtar, R., Lazarini, F., Lesnik, R., Lubej, M., Malovrh, M., Medveš, Z., Mrmak, I., Pagon, D., Pavlišič, J., Rakovec, N., Saje, M., Skarza Žerovnik, M., Sketelj, J., Stanek, J., Šetinc, M., Šlander, V., Vospernik, R., Wakounig, M. in Zupančič, J. (1989). *Zaključni izpit in matura*. Poročili in pripravljalna

dela. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Center za razvoj univerze. Tipkopis.

Lusa, S. (2010). Slovenska demokratizacija v osemdesetih letih. V: Čepič, Z. (ur.) *Slovenija – Jugoslavija, krize in reforme 1968/1988*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, str. 331–346.

Marentič - Požarnik, B. (1988). Štiriletni visokošolski študij – priložnost za novo kvaliteto v izobraževanju razrednih učiteljev. V: F. Žagar (ur.). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: PA, str. 9–22.

Milharčič - Hladnik, M. in Šušteršič, J. (1986). *Šolska reforma je papirnati tiger*. Ljubljana: KRT.

Novak, H. (2005). O vzponu in zatonu celodnevne osnovne šole v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 3, str. 16–27.

Odrpito pismo Predsedstvu SR Slovenije, Predsedstvu CK ZKS in Predsedstvu RK SZDL. *Naši razgledi*, 9. julij 1982.

Razdevšek - Pučko, C. (1988). Vloga in cilji pedagoške psihologije v visokošolskem izobraževanju razrednih učiteljev. V: F. Žagar (ur.). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: PA, str. 81–88.

Skalar, M. (1988). V precepu med teorijo in prakso v visokošolsko izobraževanje razrednih učiteljev. V: F. Žagar (ur.). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: PA, str. 35–41.

Svetina, J. (1982). Aktualna vprašanja šolske reforme. *Delo*, 2. julij 1982.

Valentinčič, J. (1984). Deset let celodnevne osnovne šole. *Pedagoški delavec*, let. 35, št. 12, 25. junij 1984, str. 1.

Troha, V. (1997). Dekani se spominjajo. V: O. Janša - Zorn, G. Kocijan, I. Škoflek (ur.). *Zbornik ob 50-letnici Višje pedagoške šole, Pedagoške akademije in Pedagoške fakultete v Ljubljani*. Ljubljana: PEF UL, str. 89–91.

Troha, V. (1988). Razredni učitelj v navzkrižju zahtev in možnosti. V: F. Žagar (ur.). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: PA, str. 23–34.

Troha, V. (1991). Programske, študijske in raziskovalne posebnosti Pedagoške akademije. V: P. Zgaga (ur.). *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev. Zbornik razprav in poročil*. Ljubljana: PEF UL, str. 16–22.

Vsestransko razvita osebnost? *Problemi. Revija za kulturo in družbena vprašanja*. (1985), let. 23, št. 4.

Zakon o Pedagoški akademiji v Ljubljani (ZPA 1987). Uradni list SRS, št. 18/1987.

Zakon o usmerjenem izobraževanju (ZUI 1980). Uradni list SRS, št. 11/80, 6/83, 25/89, 35/89, Uradni list SFRJ, št. 83/89, Uradni list RS – stari, št.

8/90 – ZSDZ, 10/91, Uradni list RS/I, št. 12/91 – ZOFVI, 17/91 – ZUDE, Uradni list RS, št. 66/93, 67/93 – ZVis, 12/96 – ZPSI. Dostopno na: <https://www.iusinfo.si/zakonodaja/zui/clen-1> (pridobljeno 9. 3. 2020).

Zakon o visokem šolstvu (ZVIS 1975). Uradni list SRS, št. 13/1975.

Zbor združenega dela Skupščine Socialistične republike Slovenije. (1987). Sejni zapiski. 13. seja, 22. april 1987. Ljubljana.

Zgaga, P (ur.) (1982). *Študentsko gibanje 1968–72*. (Krt, 4). Ljubljana: Republiška konferenca ZSMS, Univerzitetna konferenca ZSMS.

Zgaga, P. (1988). »Spor fakultet«? V: F. Žagar (ur.). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: PA, str. 56–68.

Zgaga, P. (1991a). Ali mora otroški zdravnik imeti fakulteto? Dr. Pavel Zgaga s Pedagoške akademije v Ljubljani utemeljuje univerzitetno izobraževanje učiteljev. *Naši razgledi*, 25. januar 1991.

Zgaga, P. (ur.). (1991b). *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev*. Zbornik razprav in poročil. Ljubljana: PEF UL.

Zgaga, P. (nosilec) (2004). *Analiza gibanj v strukturi študentov in diplomantov v terciarnem izobraževanju (1981–2004)*. Raziskava za pripravo strategije razvoja Slovenije. Ljubljana: PEF UL, CEPS.

Zgaga, P. (2020). Izobraževanje učiteljev v primežu med »akadetskimi plemeni in teritoriji« ter izobraževalnimi reformami. V: T. Devjak et al. (ur.). *Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja. Cveta Razdevšek Pučko*. Ljubljana: PeF UL, str. 199–224.

Zupanc, M. (1991). Razprava z ravnateljji, učitelji in mentorji ljubljanskih šol. V: P. Zgaga (ur.). *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev*. Zbornik razprav in poročil. Ljubljana: PEF UL, str. 109–110.

Žagar, F. (ur.). (1988). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: PA.

Žagar, F. (ur.). (1990). *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli: zbornik*. Ljubljana: PA.

## **Dekan dr. Veljko Troha v prizadevanjih za kakovost in dosegljivost pedagoškega izobraževanja**

*Lucija Čok*

Naloge in opravila za prehod pedagoškega izobraževanja v Sloveniji na univerzitetno raven so zaposlila vodstvo in učitelje Pedagoške akademije tako v Ljubljani kot v njenih dislociranih enotah. Izmed njenih zunanjih enot v Novi Gorici, Novem mestu in Kopru je ostala le slednja. Za koprsko enoto ob prehodu na višjo kakovostno raven ni bil v igri le njen obstoj, vse bolj so se zgostile tudi ambicije primorskih intelektualcev, da se visokošolsko izobraževanje decentralizira in se ob vzpostavitvi ustreznih pogojev oblikujejo visokošolski centri tudi in predvsem v obmejnem prostoru. Vodstvo enote v Kopru je v tedanjem dekanu dr. Veljku Trohi naletelo na podporo in pomoč pri organizacijskih in vsebinskih spremembah, ki so pripomogle, da je koprška enota obstala znotraj fakultetne strukture in se kasneje osamosvojila.

Reformna gibanja na področju slovenskega pedagoškega izobraževanja so stalnica sistema vse od terezijanskih začetkov šolstva v avstro-ogrskih deželah do danes. Vsa niso bila najbolj ustrezna, kar danes lahko z gotovostjo trdimo za usmerjeno srednješolsko izobraževanje (1981–1987). To je zaradi drugačnega strukturiranja srednješolskih programov povzročilo ukinitve učiteljišč in po trezni presoji šolske politike je študij učiteljev prešel na višjo izobraževalno raven. Pred tem ustanovljene višje ali visoke pedagoške šole (v Ljubljani 1947 in v Mariboru 1961), ki so kasneje postale pedagoške akademije (od 1964 v Ljubljani), so prevzele izobraževanje učiteljev. Vendar je v tem reformnem času primanjkljaj učiteljskega kadra spodbudil Pedagoško akademijo v Ljubljani, da je odprla dislocirane enote v Novem mestu in v Novi Gorici 1972 in dve leti kasneje tudi v Kopru.

Izobraževanje slovenskih učiteljev v Kopru pa je veliko starejšega veka. Nastalo je z ustanovitvijo cesarsko-kraljevega moškega trojezičnega (slovensko-italijansko-hrvaškega) učiteljišča 1875. leta. Na tej ugledni ustanovi so poučevali mnogi strokovnjaki umetnostne in znanstvene usmeritve (Viktor Bežek, Saša Šantel, Vladimir Nazor, Srečko Kumar, France Bevk in drugi). To je bilo leta 1909 predstavljeno v Gorico, v Kopru je ostala le italijanska gimnazija.

Konec leta 1946 je bila v Portorožu najprej podružnica tolminskega učiteljišča, ki je naslednje leto prerasla v samostojno učiteljišče. To se je leta 1953 preselilo v Koper. Vloga učitelja v slovenskih šolah v Istri tedaj ni bila le ustrezno pripraviti strokovnjaka za izobraževanje mladih v občutljivem začetnem obdobju šolanja. Geostrateške politike področja, ki je s Pariškim mirovnim sporazumom (1947) pripadlo tedanji Jugoslaviji, so narekovala posebno poslanstvo učiteljskemu kadru. Razumeti to poslanstvo v času, ko so nacionalistične pretenzije nove države pogosto prerasle izobraževalno in zaznamovale vzgojno funkcijo šole, ko je val priseljensitva iz južnih republik Jugoslavije pljusnil čez vrata istrskih šol, ko je veliki eksodus Italijanov praznil šole z italijanskim jezikom in popolnoma premešal narodnostni sestav in kulturne značilnosti tedanje Istre, prav gotovo ni bilo lahko.

Kopraska enota Pedagoške akademije v Ljubljani je nastala 1974 po ukinitvi učiteljišč. Za potrebe regije je bil razpisan višješolski študijski program Razredni pouk in že v študijskem letu 1974/75 se je vanj vpisalo prvih 16 rednih študentov. Zasluga učiteljev, domačih – koprskih in ljubljanskih – po eni strani in okolja, ki je ves čas na vse načine podpiralo obstoj enote po drugi strani, je utemeljila nadaljnji obstoj izobraževanja razrednih učiteljev v Kopru, tudi ko je matična fakulteta ukinila dislocirani enoti v Novi Gorici in Novem mestu. Pedagoška akademija je namreč 1987 dosegla akreditacijo visokošolskih študijskih programov in je vpisala prvo generacijo študentov visokošolskega programa Razredni pouk, vodstvo akademije pa je začelo postopke za preoblikovanje akademije v fakulteto.

Razlogi za prehod izobraževanja razrednih učiteljev na univerzitetno raven so sloneli na primerjalnih analizah usposabljanja učiteljev v Evropi, utemeljevale pa so ga tudi vse bolj kompleksne vsebine osnovnošolskega pouka, ki je terjal od razrednega učitelja nove kompetence in spretnosti. Novi univerzitetni programi za razrednega učitelja in prehod akademije na fakulteto so terjali tudi prenovu organizacijske strukture fakultete. Edina dislocirana enota, enota v Kopru, je po preoblikovanju Pedagoške akademije v fakulteto obstala iz specifičnih razlogov. Izobraževanje učiteljev razrednega pouka za osnovne šole s slovenskim jezikom, dopolnilno usposabljanje učiteljev razrednega pouka v šolah z italijanskim jezikom v Sloveniji, usposabljanje učiteljev slovenskih šol v zamejstvu ter zasnova in kasneje izvedba doizobraževanja razrednih učiteljev za poučevanje

drugega jezika (bodisi italijanščine kot slovenščine) ter projekti, ki so spremljali te specifične lastnosti enote, so pridobili soglasje vodstva matične ustanove za njen nadaljnji obstoj. Največji atribut in dejavnik obenem je bila odmevnost vzpostavljanja podlag za premike na področju zgodnjega učenja in poučevanja tujega/drugega jezika v projektu TEMPUS tedaj že Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ki ga je koordinirala enota v Kopru. SEP-3767 *Teaching second and foreign languages in preprimary and primary level* (1992–1995) se je posvetil kurikulumu za uvajanje pouka tujih jezikov na razredni stopnji, didaktičnim podlagam in učnim gradivom za zgodnje učenje tujega jezika. V drugem projektu TEMPUS Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, v katerem je enota tudi sodelovala, SEP-11187 RESPECT, *Restructuring Primary Teacher's Study Programmes* (1996–1999), pa je bila poleg drugih temeljnih osnov osnovnošolske prenovne zasnovana prenova študijskih programov za usposabljanje razrednih učiteljev. V okviru teh dveh projektov so stekle številne dejavnosti, poleg več konferenc tudi seminarji, usposabljanja učiteljev in moduli systemskega študijskega programa za učitelje in učiteljice razrednega pouka, ki bi poučevali angleški ali italijanski jezik na razredni stopnji. Visokošolski učitelji Univerze v Ljubljani, Univerze v Vidmu, Univerze Sthendal v Grenoblu in Pedagoške akademije v Celovcu so v publikaciji *Učiti drugi/tuji jezik: kje, koga, kako* (1994) primerjalno predstavili nacionalna prizadevanja za zgodnje uvajanje drugega in tujega jezika v izobraževanje. Videmska univerza pa je v sklopu tega projekta združila didaktične predloge z naslovom *Activity packs for language teachers* (1996). Poleg sodelovanja na projektih drugih področij je prispevek k uvajanju drugega/tujega jezika na razredno stopnjo še najbolj utrdil status in obstoj kopske enote Pedagoške fakultete.

V kritičnih časih, ko se je vodstvo odločalo o obstoju enote v Kopru, je bilo zelo pomembno, kako so razumeli njen doprinos k matični ustanovi člani senata in vodstvo fakultete ter kako so sodelovanje z enoto videli učitelji, ki so izvajali svoje predmetne vsebine tako v Ljubljani kot v Kopru. Svet Pedagoške akademije je 14. 6. 1989 imenoval za svojega dekana Veljka Troho, torej v času, ko je akademija prerasla v fakulteto Univerze v Ljubljani. Učiteljiščnik, pedagog in andragog, nekdanji ravnatelj novomeškega učiteljišča, visokošolski učitelj teorije vzgoje je dobro razumel pomen obstoja kopske enote. Kot avtor mnogih del in teoretik preobrazbe in posodabljanja sistema izobraževanja je videl širšo razsežnost njenega obstoja, kot predstoj-

nik enote v Novem mestu v letih 1972–1978 pa tudi sam živel regijsko stvarnost te izobraževalne vrednosti na lokalni ravni. Njegova trezna presoja in razumevanje posebnega statusa enote v Kopru je ovrgla ugovore širšega vodstva fakultete. Kot predstojnica enote v Kopru (1986–1995) sem senatu fakultete naštevala prizadevanja in obveznosti, ki jih je enota izpolnjevala v narodnostno mešanem območju in v slovenskem zamejstvu, ter njene raziskovalne dosežke in razvoj pedagoškega kadra na senatu fakultete. Še bolj natančno in prepričljivo sem to razlagala tedanji prodekanici za študijske zadeve Mariji Ani Lap Drozg, ki obstoju kopske enote ni bila naklonjena. Vendar so Veljko Troha kot dekan, tedanji člani senata kot tudi kasnejši dekan fakultete Vinko Skalar (1991–1994) podprli nadaljnji razvoj kopske enote, ki je kot edina dislocirana enota Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani nadaljevala svoje poslanstvo vse do svoje vključitve v Univerzo na Primorskem leta 2003.

Veljko Troha pa je tudi pozneje kot predstojnik Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in učitelj teorije vzgoje na njeni enoti v Kopru živel in ustvarjal visokošolsko okolje, ki je v nekaj desetletjih preraslo okvir regijskega pomena. Njegovo razumevanje prizadevanj primorskih šolnikov in strokovnjakov za kakovost in dosegljivost pedagoškega izobraževanja v času njegovega dekanovanja in vpliv njegove osebnosti kot prizadevnega kolega in člana učiteljskega zbora kopske enote sta z obstojem kopske enote Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani vstavila temeljni kamen v kasnejšo izgradnjo Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem.

## Viri

Beltram, V. in Ivančič, M. (2017). *Slovenska Istra v boju za svobodo*. Druga dopolnjena internetna izdaja. Koper: Združenje borcev za vrednote NOB.

Čok, L. (2000). 25 let akademskega poslanstva kopske enote Pedagoške fakultete v Ljubljani. V: V. Medved - Udovič (ur.). *25 let enote v Kopru*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 9–12.

Kontestabile, M. in Cenčič, M. (2018). Učiteljišče Portorož – Koper od ustanovitve leta 1947 do ukinitve leta 1968. *Kronika*, 66, št. 1, str. 113–126.

## Učna ura razumevanja šolskega sistema v očesu viharja sprememb

*Slavko Gaber*

### Uvod

Našega slavljenca prof. dr. Veljka Troho sem prvič srečal 22. septembra leta 1988. Gotovost tega dejstva je skrita v okoliščini, da sva se srečala na prvi seji Strokovnega sveta Socialistične Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje.

Kot učitelju na Šolskem centru Borisa Zihlerla – na Srednji družboslovno-jezikovni šoli v Škofji Loki mi je strokovni svet predstavljal polje, v katerega sem stopal z občutkom negotovosti. Negotovost je bila nasploh zaščitni znak tistega časa. V deželo pod Alpami in tudi širše v Evropo je prihajal nov čas. Tako nov, da se mi kljub delu v Skupini za obdelovanje šolskega polja pri Zvezi socialistične mladine Slovenija (ZSMS) niti sanjalo ni, kako intenzivna in dejansko prelomna bodo za šolstvo v Sloveniji naslednja štiri leta. Čas je bil tudi na več načinov nenavaden. Kako zelo, pove že dejstvo, da sem bil sam za člana sveta imenovan na predlog 'družbeno politične organizacije' ZSMS. Kot učitelj ene slovenskih srednjih šol sem bil med formiranimi in uveljavljenimi strokovnjaki pravzaprav pomota<sup>48</sup>. Strokovni svet je vodil prof. dr. Franc Lazarini, njegov podpredsednik je bil takrat še mag. Veljko Troha.

Ko sem za namene pričujočega teksta pregledoval sestavo sveta, mi je najprej padlo v oko dejstvo, da je bilo članic kljub socializmu in njegovemu zavzemanju za enakopravnost spolov malo: Vojka Štular in Dragica Štojs sta bili pravzaprav edini v sicer uniformno moški zasedbi<sup>49</sup>.

48 Zame, glede na tok moje življenjske poti, sicer več kot dobrodošla pomota, a kljub temu predvsem pomota, ki je bila mogoča samo v tistih časih in v tedanjem institucionalnem okviru.

49 Prof. Vojka Štular je bila v osemdesetih ravnateljica Vrtca Lucija, kasneje pa dva mandata tudi ravnateljica ponovno ustanovljene Gimnazije Piran ter v različnih obdobjih še županja te občine in tudi poslanka v državnem zboru Republike Slovenije. Prof. Dragica Štojs je bila več mandatov ravnateljica Srednje trgovske šole v Celju. Morda kaže na tem mestu omeniti, da je bilo v prvem Strokovnem svetu za področje vzgoje in izobraževanja, ki ga je imenoval parlament neodvisne Republike Slovenije septembra 1992, 8 članic. Število članic v obeh zasedbah strokovnega sveta je zaradi števila oseb v telesu še zadnjič neposredno primerljivo. Po letu 1996 namreč namesto enega strokovnega sveta za celotno področje vzgoje in izobraževanja v Sloveniji dobimo posebne strokovne svete za: *Splošno izobraževanje*, *Za poklicno izobraževanje* in za *Izobraževanje odraslih*. Za delno primerjavo lahko zapišemo, da je trenutno v Strokovnem svetu Republike Slovenije za splošno izobraževanje, ki ima 27 mest, 9 strokovnjakinj.

Če iz te zasedbe poleg že omenjenih navedem še nekaj posebej zvenečih imen: prof. dr. France Strmčnik, prof. dr. Vid Pečjak, prof. dr. Janko Kos, prof. dr. Mirko Jurak, prof. dr. Marjan Hribar, prof. dr. Ivan Svetlik [...], bo to zadoščalo tako za potrditev teze o strokovno kompetentni zasedbi Sveta kot tudi o 'neprimernosti' mojega članstva v njem. Tudi zato, ker smo bili vsi, ne glede na razlike v nazivih, v veliki meri *agenti* logike časa spreminjanja šolstva v Sloveniji.

Z Veljkom sva se tako spoznala na pragu zgodovinskih sprememb, verjetno kar prelomov. Moj kasnejši dekan in fakultetni kolega je bil takrat seveda že polno formiran strokovnjak in gospod (zapisniki sej<sup>50</sup> nas kar nekaj časa še naslavlja s tovariš dr. Lazarini, tovarišica Vojka Štular ipd.) s premislekom. Pri štiriinpetdesetih letih je imel za seboj pot diplomiranega pedagoga in magistra pedagogike (1977). Svoje delo je opravljal kot učitelj in na tej lestvici napredoval do ravnatelja Gimnazije Novo mesto; v polju upravljanja šolstva je bil predstojnik enote Zavoda za šolstvo v Novem mestu, v letih 1978–1982 pa je opravljal tudi funkcijo direktorja Pedagoškega inštituta.

Ob tem pa je, potem ko je bil najprej predavatelj na oddelku Pedagoške akademije v Novem mestu, na isti instituciji deloval še kot profesor ter v času najinega sodelovanja v Strokovnem svetu postal tudi njen dekan. Zdi se povedno, da je prav v času njegovega vodenja *Pedagoška akademija* postala *Pedagoška fakulteta*.

Na predstavljenem ozadju ne preseneča, da sem v kasnejšem sodelavcu na Pedagoški fakulteti prepoznal osebo, ki ji kaže prisluhniti in se od nje učiti. Tako mi je, ne da bi bil seznanjen z njegovo poklicno potjo, ob spremljanju njegovega delovanja in ob sodelovanju z njim kmalu postalo tudi jasno, zakaj je dr. Lazarini prav njega predlagal za svojega namestnika.

Naše skupno delo je sporočalo, da pri obeh niso štele le izkušnje, ampak tudi dejstvo, da se je bil Veljko kot formiran profesionalac pripravljen in sposoben premišljeno lotiti sprememb in sooblikovati čas prehoda. Oba z dr. Lazarinijem sta pri tem Strokovni svet vodila z zavidanja in občudovanja vredno preudarnostjo in drznostjo.

.....  
50 Gl. gradivo Arhiva Republike Slovenije o delovanju Strokovnega sveta Socialistične Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje in zapisnike o delovanju istega sveta po opustitvi atributa socialistična ter zapisnike sveta, ki ga je Skupščina Republike Slovenije imenovala leta 1992. Gl. škatlo št. 46, popisno enoto 204: Zapisniki Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje 19. 2. 1987, 11. 4. 1996.

V osemdesetih in na začetku devetdesetih je bilo, kot je jasno vsem, ki nas je ta čas vsaj oplazil, potrebno oboje. Kako daleč stran do časa globokih misli v 140 znakih, fotografiranj na ograjah in govorov brez vsebine so bili tisti časi, na svoj način pove že strnjen popis, ki sporoča, da so v tem obdobju tovarišice in tovariši prepustili mesto damam in gospodom; da je Socialistično republiko Slovenijo kot del Socialistične Federativne Republike Jugoslavije zamenjala neodvisna država Republika Slovenija. Kot regulativne ideje pa je namesto socialističnega samoupravljanja postulirala tržno gospodarstvo in predstavniško demokracijo. Del omenjenega je bilo tudi postopno, a korenito spreminjanje šolstva v smeri sodobne šole v Sloveniji.

Danes mi je, ne le na ozadju durkheimovske knjižne učenosti (Durkheim 1922/2009), jasno, da je po logiki stvari ta čas že sam narekoval globoke spremembe tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Ko pa za namene poklona *tudi mojemu učitelju in kolegu* prebiram zapise problematik, ki jih je čas postavljal pred nas v Strokovnem svetu, sem z dobrodošlo distanco desetletij presenečen nad tem, kako pedagoško in družbeno dejansko radikalni so bili premiki, ki smo jih živeli že v času prejšnjega sistema in ne šele v samostojni Sloveniji.

Problematike<sup>51</sup>, ki smo jih obravnavali, so oblikovale nas, mi pa smo s tem, kako smo jih sogradili, določali pot pričujoči in bodoči šolski politiki in s tem še v socializmu sooblikovali tudi obraz bodoče samostojne države.

V omenjenem ozadju ni naključje, da je predsednik strokovnega sveta dr. Lazarini na začetku našega dela »posebej poudaril izključno pristojnost slovenskega naroda za razvoj šolstva na teritoriju SRS« (ZP 20. 10. 1988, str. 1) in praktično v istem dahu dodal še nekaj, kar je označevalo naš mandat in na srečo vztrajalo še leta: »potrebo po znanstveno podprtem načrtovanju vzgojno-izobraževalne dejavnosti in sprotne preverjanju učinkov programskih sprememb« (prav tam, str. 1–2).<sup>52</sup> Če je s prvim stališčem poudaril in sooblikoval našo pot v samostojnost, je z drugim razkrival pomen, takrat še ne izrecno tako poimenovane racionalnosti – meritokracije – za nastajajočo državo.

51 Koncept uporabljam na sledi njegove rabe pri Bachelardu (1966) in Foucaultu (1984).

52 V celotnem tekstu bomo z oznako ZP ter datumom ter stranjo navedka označevali zapisnike sej Strokovnega sveta Socialistične Republike Slovenije (od določene točke dalje samo še Republike Slovenije). V virih in literaturi je mogoče najti tudi sejo, ki jo zapisnik popisuje. Vpogled v zapisnike mi je, profesionalno, še v časih COVID-19, ob dolžni skrbi za varnost, omogočilo osebje *Arhiva Republike Slovenije*. Za možnost vpogleda se jim zahvaljujem.

## Stari režim in prihodnost

Ko tako danes brskam po najini skupni preteklosti, me ob radikalnosti časa, katerega produkt in agenta sva, seveda v različni meri, z Veljkom bila, misel kar sama vodi k delu *Stari režim in revolucija* (Tocqueville 1856/1952). Premislek se ob tem z zanimanjem ustavi ob komaj verjetni podobnosti logike izhajanja iz starega režima Francije v času njihove revolucije z našim prehodom 'na svoje', dve stoletji kasneje. Če se za naš namen dotaknem samo izbranih vzporednic oz. ponovitev, lahko začnem s presenečenjem, ki sem ga pridelal z brskanjem po arhivu.

Oseбно, vsaj verjamem tako, nisem nikoli zapadel ideji o izviranosti šolske reforme, ki je v Sloveniji predrugačila šolstvo po osamosvojitvi. Mislim tudi, da nisem imel težav, ki jih ima del slovenskih osamosvojiteljev desne provenience in jih je tako dobro povzel Tocqueville v uvodu v delo *Stari režim in revolucija*, ko je zapisal:

*»Leta 1789 so se Francozi, močnejše kot katerokoli ljudstvo kdaj koli, trudili ločiti lastno preteklost od prihodnosti, kot bi želeli izkopati prepad med tem, kar so bili, in tem, kar so želeli postati. [...] Naredili so vse, da bi bili neprepoznavni.«* (Prav tam, str. 25)

Kljub omenjeni 'imunosti na hlastanje po ustvarjalnosti/izvirnosti' pa sem bil ob prebiranju arhiva delovanja *Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje Socialistične republike Slovenije* poučno soočen z drugim delom Tocquevilleove ugotovitve vezane na Francijo, ki očitno, vsaj za določene podsisteme, velja tudi, ko imamo opraviti s Slovenijo. Četudi ne velja dobesedno, kot zapiše Tocqueville za Francijo 18. stoletja: *»Prav tako se ni nič spremenilo v obliki vladanja, ker je bila večina zakonov, ki regulirajo pogoje življenja ljudi in administracije, že odpravljena ali pa preoblikovana«* (prav tam), pa tudi za Slovenijo v veliki meri velja, da je stari režim v zadnjih letih obstoja beležil številne napovedi, zastavitve in udejanjanja novih pojmovanj, mehanizmov, praks, ki so organizirano zamikali poglede, hotenja in življenje generacij v prehajanju.

Za šolstvo si bomo v nadaljevanju vsaj za pokušino pogledali izbrane primere nastajanja novega v starem. Tudi za nas v Sloveniji namreč v zadostni meri velja, da smo ob slavljenju velikega preloma s starim praviloma ostali brez tega, da bi si priznali (ali pa vsaj brez tega, da bi primerno reflektirali), kaj vse od tistega, kar smo postopoma in

mestoma mukoma domislili, izborili v starih časih, smo prenesli v novo, samostojno Slovenijo. Na področju vzgoje in izobraževanja omenjenega očitno ne manjka.

### **Izbrani primeri domišljenega v starem režimu in vgrajenega v sistem vzgoje in izobraževanja samostojne Slovenije**

1. Zgoraj sem že omenil leta 1988 izraženo zahtevo, pričakovanje po strokovno utemeljenih posegih v vzgojo in izobraževanje. Ko je profesor dr. Lazarini jasno formuliral to, kar je dosti kasneje na ravni Evropske unije postalo del zahteve po 'evidence based policy making'<sup>53</sup>, zahteve ni potegnil iz rokava.

Naslonil se je na v starem režimu postopoma oblikovano *kulturo evalvacijskih študij*, ki so v Sloveniji skušale evalvirati delovanje delov sistema vzgoje in izobraževanja. Tako kot danes je bilo ob tem tudi takrat aktualno vprašanje omejenih sredstev in izbora, kot v zaznavni latovščini zapišejo takrat, tj. »tistih raziskav, ki so *nujne* in za razvoj *neobhodne*« (ZP 6. 12. 1990, str. 5).

Da raziskav v tistih časih nismo zgolj naročali in jih potem kot *Belo knjigo* pozabili v predalu, v zapisniku iz januarja 1991 (ZP 1. 8. 1991, str. 2) beremo, da so predlogi prenove tehniškega šolstva, o katerih so razpravljali na *posvetovanju v Poljčah* na začetku leta 1991, oblikovani na osnovi izsledkov »raziskovalnega projekta *Nadaljnji razvoj srednjega izobraževanja v R. Sloveniji*« (prav tam). Izsledke projekta, ki se je sicer začel že leta 1987, so vključevali v razpravo, čeprav projekt še ni bil zaključen. Delni rezultati t. i. *Sagadinovega projekta* so odprli številne dileme in nakazovali mogoče smeri upravljanja sistema poklicnih in tehniških šol v letih, ki bodo sledila.

Zgodaj so se tako izrazile tudi nekatere še danes vztrajajoče notranje napetosti spreminjanja:

- a) Razmerje med splošnimi predmeti in strokovnimi in poklicnimi znanji (vprašanje zdravstvene vzgoje in umetnostne vzgoje) v 32 urah pouka v teh programih (prim. ZP 8. 1. 1991, str. 3).
- b) Možnost, potrebnost »diferenciacije v 3. in 4. letniku in s tem omogočiti izbiro med zaključnim izpitom in maturo« (prav tam).

<sup>53</sup> *Na dokazih utemeljeno vodenje politik* bi morda lahko smiselno prevedli danes univerzalno uveljavljeno sintagmo naše nove širše povezave in želeti je, da bi jo podobno zares kot odločevalke in odločevalci na prehodu jemale tudi današnje strukture odločanja v Sloveniji.

- c) »Matura mora biti vpeljana istočasno za gimnazije in tehniške šole, če ne, bo prišlo do katastrofalne prerazporeditve učencev!« (Prav tam, str. 4) To so ugotavljali v projektu in temu je pritrtil tudi Strokovni svet.

Zapisane dileme so zgolj izbor med številnimi, ki jih je izrecno odpiralo zamikanje, celo 'revolucioniranje' družbenega sistema v celoti in na področju ekonomije ter drugih podsistemov posebej.

Tako je logična ugotovitev s seje Strokovnega sveta, da se bo »tehniška šola [...] spreminjala vzporedno z gospodarstvom in univerzama« (prav tam, str. 3) ter ugotovitev, da bodo poklicne šole »podvržene sprotnim potrebam gospodarskega in tehničnega razvoja« in je zato treba ob »železnem programu napraviti del programa, ki se sprotno prilagaja brez zavlačujočih formalnosti« (prav tam, str. 4).

Na tem ozadju je bilo odprto še eno večnih vprašanj poklicnega in strokovnega izobraževanja: vprašanje zastarelosti opreme, na kateri se mladi učijo za delo v proizvodnji. Dilemo, ki je bila kasneje naslovljena z začetnim ustanavljanjem medpodjetniških izobraževalnih centrov (MIC Novo Mesto; MIC Velenje), je zgodaj formuliral predlog, da naj se praktični »pouk prenese v delavnice delodajalca, ki ima v mnogočem boljše strojno opremo kot pretežno zastarele šolske delavnice« (prav tam).

Da je to odprlo Pandorino skrinjico dilem in iskanja ustreznih rešitev, naj na tem mestu zgolj nakažemo.

2. Kot bomo zgolj omenili, se je, vsaj začetno, v zavesti prebujalo tudi zavedanje ekološke problematike. Ob tem, ko je bilo geslo dneva zmanjšanje števila predmetov in tudi snovi znotraj predmetov, je bilo v razpravi leta 1991 izpostavljeno, da smo »pozabili na predmet ekologije«, o katerem naj »delavci Zavoda za šolstvo razmislijo« (prav tam).

3. Na seji, zapisnik razprave in sklepov, povzemamo, je poudarjeno izstopala širina področja odločanja strokovnega sveta, ki je še vedno sam odločal tako o programih osnovne šole, splošnih srednjih šol, vrtcev in tudi strokovnih in tehniških šol ter poklicnih šol ter za povrh presojal še programe izobraževanja odraslih in visokega šolstva. Tako v razpravah kot v zagatah pri odločanju je postajalo čedalje bolj očitno, da se tako Zavod za šolstvo kot Strokovni svet soočata z vprašanjem kompetentnosti za obravnavo in odločanje o širokem spektru problematik, s katerimi sta soočena. Prav na tem ozadju se bo v letih do 1996 odvilo organizacijsko in strokovno preoblikovanje – delitev dela – v polju strokovne podpore posameznim področjem edukacije v

državi in pri oblikovanju posebnih strokovnih svetov, ki bodo glede na naraščajočo družbeno delitev dela ob podpori specializiranih javnih zavodov in glede na področje primerni sestavi odločali o problematikah edukacije na posebnih podpodročjih vzgoje in izobraževanja.

4. Nad celotnim delom Strokovnega sveta tistega časa pa je, kot smo že omenili, viselo prehajanje, ki ni bilo le šolsko. Že zgolj pogled na seznam vabljenih na seje Strokovnega sveta pove, da je na delu institucionalno prehajanje sistemske narave.

Na prvi seji strokovnega sveta je članice in člane ob predsedniku tov. dr. Lazariniju nagovoril tudi predsednik Izobraževalne skupnosti Slovenije tov. Niko Žibret, ki je »[...] obljubil, da bo Izobraževalna skupnost Slovenije (ISS) podpirala delo Strokovnega sveta« in

»pozval člane Strokovnega sveta, da tekoče spremljajo tri razvojne projekte s področja vzgoje in izobraževanja (projekt o razvoju univerze, projekt o nadaljnjem razvoju srednjega šolstva in projekt izobraževanja odraslih« (ZP 20. 10. 1988, str. 2).

Tovariš Žibret je, povedno, glede na to, da je bil na seji prisoten tudi tov. dr. Ludvik Horvat, Predsednik Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo, Strokovni svet opozoril, da bo moral »pri svojem delu upoštevati zahteve družbe in materialne razmere« (prav tam) in v zanj značilni maniri dodal, »da le te na smejo preveč vplivati na iskanje najustrežnejših rešitev« (prav tam). Na svoj način prvi minister za šolstvo nastajajoče države tov. dr. Ludvik Horvat pa je člane

»Strokovnega sveta seznanil s pripravami za izboljšanje normativnega področja vzgoje in izobraževanja (dopolnitev *Zakona o usmerjenem izobraževanju* in *Zakona o svobodni menjavi dela na področju vzgoje in izobraževanja* ter s pripravami na izdajo *Zakona o pedagoški službi* in *Zakona o visokem šolstvu*« (prav tam). Ob tem je poudaril, da »večji posegi v vzgojno-izobraževalne programe niso dopustni brez predhodnih raziskav« (prav tam, str. 2–3).

Tudi dr. Horvat je Strokovni svet spodbudil k avtonomnemu odločanju, ko je »menil, da naj Strokovni svet mimo dilem dnevne politike odloča o strokovnih vprašanih vzgoje in izobraževanja« (prav tam, str. 3). Sporočili obeh delov 'izvršne oblasti' sta bili naklonjeni kakovostnemu, na stroki utemeljenemu delu Strokovnega sveta in zdi se, da je novo konstituirano telo ponujeno roko pograbilo 'z obema rokama'.

Tako so se postopoma oblikovala nova razmerja odločanja o vprašanjih vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Ob pospešenem umikanju institutov socialističnega samoupravljanja sta se krepili vlogi nastajajočega ministrstva in strokovnega sveta.

5. Že na prvi seji Strokovnega sveta pa je pod točko 'Tekoče zadeve' začetno stekla tudi razprava o spreminjanju, odpravljanju predmetov, ki so ideološko ključni za takratni sistem vzgoje in izobraževanja. Predsednik Strokovnega sveta je članici in člane seznanil, da je *Svet za vzgojo in izobraževanje pri Republiški konferenci Zveze socialistične mladine Slovenije (RK ZSMS)* svetu v obravnavo poslal gradivo z naslovom *Onstran samoupravljanja s temelji marksizma* (v nadaljevanju STM). Strokovni svet pa se je seznanil tudi s pobudo »Zveznega sekretariata za ljudsko obrambo za spremembo predmeta splošne ljudske obrambe in družbene samozaščite v osnovnih, srednjih in višjih ter visokih šolah« (prav tam, str. 4). S tema seznanitvama se je v Strokovnem svetu začela pot postopno tudi taktično premišljene odprave obeh predmetov iz predmetnikov različnih stopenj izobraževanja v Sloveniji. Postopek, ki se je začel leta 1988, se je zaključil v procesu korenitega preoblikovanja družbene ureditve in sistema vzgoje in izobraževanja v samostojni Sloveniji.

Danes se zdi, da je bil postopek odpravljanja ideološko strukturirajočih vsebin vedno korak, a ne preveč, pred časom. Če je Skupina za obdelovanje šolskega polja leta 1988 pripravila in objavila predlog za odpravo predmeta STM ter njegovo nadomestitev s predmeti državljanska kultura, sociologija, filozofija, politična ekonomija in psihoanaliza, je s tem operacionalizirala idejo, ki jo je že leta 1986 kot enega od mogočih razpletov težav s predmetom STM zapisal prof. dr. Andrej Kirn:

»Zaradi vsebinskih (interdisciplinarnega strukturiranja predmetnega področja in njegovih ne vedno jasnih razmerij do ostalih predmetov v vzgojno-izobraževalnem procesu) in idejnih razlogov (stalni očitki o indoktrinaciji in ideologizaciji) naj bi družbenopolitični in strokovni pedagoški organi ter institucije razmislile, ali vendarle ne bi bilo smotrnejše nadomestiti STM s predmetom 'sociologija in politologija' ali 'temelji družboslovja'.« (Kirn 1986, str. 1425)

8. februarja leta 1989 je strokovni svet sistematično in poglobljeno razpravljal o problematiki družboslovnih predmetov tako v osnovni šoli kot v srednjih šolah. V razpravi je sodeloval tudi kolega Troha,

ki je opozoril »na sorazmerno veliko ideologizacijo družboslovja«. O predmetu samoupravljanje s temelji marksizma pa je menil, da bi bilo potrebno

»spreminjati smotre ter razmisliti o razgraditvi posameznih vsebin, a istočasno zagotoviti, da bodo učenci dobili ustrezna znanja iz družbene ureditve (državljsanske vzgoje)« (za navedbe prim. ZP 17. 5. 1989, str. 4).

Strokovni svet je v naslednjih letih o omenjenih predmetih razpravljal večkrat in ju postopoma umikal iz kurikuluma. Na seji 12. aprila (ZP 11. 5. 1990) se verjetno prvič izrecno omenjata indoktrinacija in 'konvencija o pravicah otroka' kot razlog za odpravo ali preoblikovanje predmeta Splošni ljudski odpor (SLO). Da je bila problematika SLO politično (ideološko) celo bolj občutljiva od samoupravljanja in marksizma, pove dejstvo, da je na strokovni svet pismo naslovil celo predsednik predsedstva dr. Janez Stanovnik, ki se je verjetno s premislekom o tem, kako daleč izzvati zvezni sekretariat za obrambo, zavzel za preoblikovanjem predmeta SLO (prav tam, str. 8–9).<sup>54</sup> Razprava se je nadaljevala na naslednji seji (glej ZP 29. 5. 1990).

Ko na seji 24. 5. 1990 direktor zavoda za šolstvo dr. Zakrajšek predlaga ukinitvev predmeta SLO, ga v imenu Republiškega komiteja za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo (RKVITK) ob sklicu na dogovor ministrov Janše in Vencija podpre Stane Čehovin (prav tam, str. 9).

Hkrati sprejme Strokovni svet tudi sklep, da se ocene predmeta STM leta 1990 ne vpišejo v spričevala (prav tam). Ob tem Svet sprejme še sklep:

»Predmet STM se ukine; v 4-letnih programih (razen v gimnaziji) se fond ur nadomesti s predmetom državljanska kultura (70 ur), preostali fond (70 ur) predstavlja družboslovni izbirni predmet, ki ga ponudi šola (sociologija, fil[ozofija], ps[ihologija], ek[onomija]).« (Prav tam)

6. Zgoraj omenjeno je potekalo kot del preseganja usmerjenega izobraževanja, ki je bilo tudi v Sloveniji uvedeno kot del dvojno zgrešenega poskusa:

- najprej kot poskusa šolo priličiti/podrediti logiki tovarne (združenega dela v takratnem jeziku),

<sup>54</sup> Izrecen zapis, da je ob prizadevanjih zveznega sekretariata za ljudsko obrambo za ohranitev skupnih učnih vsebin v vseh delih SFRJ »potrebna postopna uveljavitev naših stališč« (ZP 4. 9. 1989, str. 4), že dobrega pol leta prej.

- drugič kot manj očitno, a zato nič manj zgrešeno, kot poskusa z radikalnim posegom v šolski sistem odpraviti neenakosti v družbi.

6.1 Prvi proces je na formalni ravni skušal šolske programe podrediti pripravi na delo v materialni proizvodnji; drugi pa je skušal razlike v dosežkih otrok po koncu srednje šole zmanjšati tako, da je ukinil gimnazije kot domnevno leglo elitizma (Milharčič - Hladnik in Šušteršič 1986; Tašner 2017).

Oba poskusa sta se deloma prepletala. Tako je moralo tudi srednješolsko izobraževanje v srednješolskem naravoslovno-matematičnem programu in družboslovno-jezikovnem programu, ki so jih kot prikrito ohranitev splošnih (gimnazijskih) programov sprejeli v Sloveniji (Tašner 2017), pripravljati za zaposlitev in za nadaljevanje študija. Zapisniki Strokovnega sveta zgovorno kažejo, kako se je postopoma v življenje vračala gimnazija, ki se je vzporedno nadgrajevala z maturo, ki naj bi postala zunanja. Proces je potekal vzporedno z dopustitvijo uvedbe programa mednarodne mature na dveh elitnih gimnazijah (Bežigradska gimnazija v Ljubljani in II. gimnazija Maribor).

6.2 Pri ponovnem zagonu je posebej zanimiva prav postopnost. Gimnazije se dejansko vračajo po ovinku z izražanjem potrebe po 'splošni srednji šoli', ki jo najbolj potrebujejo manjši kraji, ki nimajo zadosti vpisa v specializirane programe<sup>55</sup>.

Strokovni svet tako še globoko v Jugoslaviji na svoji tretji seji 8. februarja 1989 pod 6. točko obravnava »gradivo o pobudi za splošno srednjo šolo« (ZP 17. 5. 1989, str. 6). Pobudo za ta program je, zanimivo,

»dala Izobraževalna skupnost Slovenije« (prav tam) in, pričakovano je, »večina razpravljavcev [...] podprla predloženo gradivo [...]. Strokovni svet pa je sprejel sklep, da daje k spremembam in dopolnitvam izobraževalnega programa [...] svoje pozitivno mnenje ter predlaga, da se poenoti zaključni izpit v obeh smereh, da se v B smer vključi delovna praksa in uskladijo dejavnosti v obeh smereh.« (Prav tam)

Vključevanje 'delovne prakse' v program, ki bo očitno vodil v nadaljevanje študija pretežno v univerzitetnih programih, je tako tu očitno

55 V ZP 16. 6. 1989 tako beremo: »Izoblikovalo se je stališče, da je Strokovni svet sprejel pobudo za splošno srednjo šolo [...] v prepričanju [...], da bo s tem rešen problem izvajanja vzgojno-izobraževalnih programov v manjših krajih ter da se število oddelkov naravoslovja ne bo povečalo.« (Prav tam, str. 5)

le maneवर, ki odvräa od očitnega, tj. od pospešenih korakov v smer vračanja h gimnaziji.

7. Dilem in idej za odgovore nanje pa s tem seveda še zdaleč ni bilo konec.

- Na 5. seji strokovnega sveta 28. junija 1989 se je odprla problematika poučevanja tujega jezika, ki je v ospredje stopala pogosto in čedalje bolj izostreno v različnih kontekstih; v navedem primeru predvsem kot opozorilo na dejstvo, da je ob odpiranju Slovenije v svet, tudi v tekmi z nemščino, pridobivala angleščina (ZP 4. 9. 1989, str. 11).
- Ob dopustitvi uvedbe programov mednarodne mature je del članov Strokovnega sveta glasno in vztrajno izražal pomisleke o pripuščanju pouka v tujem jeziku v slovenske šole (glej npr. ZP 16. 6. 1989).
- Strokovni svet je na dveh sejah v drugi polovici leta 1990 strpno in argumentirano razpravljäl o vprašanjih pouka o religijah v osnovnih in srednjih šolah in s tem zastavil razpravo o problematiki, ki je bila eno od osišč razprave o vrsti edukacije v Republiki Sloveniji v 90-ih (ZP 17. 8. 1990; ZP 20. 11. 1990).

Še več: na sejah so se odpirala vprašanja zaokrožitve sistema vzgoje in izobraževanja v celoti. Svet je tako na 11. seji razpravljäl tudi o »osnutku strokovnih podlag za program vzgoje in izobraževanja Republike Slovenije« (ZP 10. 9. 1990) in ga ocenil kot »primerno osnovo za izdelavo *nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja*« (prav tam, str. 5; poudaril S. G.). V razpravi je bilo odprtih veliko vprašanj in hkrati že podprte številne rešitve, ki so v letih, ki so sledila, postale del sistemske ureditve vzgoje in izobraževanja Republike Slovenije. Med njimi je bila npr. tudi ideja o zgodnejšem začetku osnovne šole in številne druge<sup>56</sup>.

.....  
56 Morda je povedno, da je ob tej razpravi v obtoku tudi ideja o »uvedbi začetka vstopa v osnovno šolo s petimi leti« (ZP 10. 9. 1990, str. 4) in ideja o »sintezi zunanje in notranje diferenciacije«, pa tudi še danes sprejemljiv premislek o »ustreznem prepletu vzgoje in izobraževanja« ter prepričanje o pomenu »čim višje izobrazbe za čim več ljudi«; pomenu večje pozornosti, ki jo kaže posvetiti izobraževanju odraslih itn. Za vse navedeno gl. ZP 10. 9. 1990, str. 3–5.

## Namesto sklepa

V tej veliki učni uri preišljenega spreminjanja družbe in šolskega sistema je tovariš/gospod mag./dr. Veljko Troha v izjemni povezavi s prof. dr. Francem Lazarinijem, z občutkom za razlike med mogočim, še ne mogočim in nujnim soomogočal sodelovanje ljudi, za katere se je kasneje izkazalo, da smo si ne le podobni v skupnem cilju, ampak tudi zelo različni po prepričanjih in tudi po konkretnih specifičnih ciljih.

Kako pomembno je pri tem vodenje, je kolega Veljko demonstriral tudi, ko je po štirih letih, v katerih je bil namestnik predsednika Strokovnega sveta in nekaterim od nas skupaj z družčino zrelih strokovnjakov tudi mentor pri vstopanju v polje skrivnosti razumevanja in upravljanja v velikem in kompleksnem sistemu, v letih 1992–1996, ko je bilo potrebno vrvenje prehajanja zaokrožiti in oblikovati relativno koherenten, mednarodno primerljiv sistem vzgoje in izobraževanja novo nastale države, vodil strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje kot njegov predsednik.

Tako se zdi, da ni niti malo preveč reči, da tisto, kar je v sistemu vzgoje in izobraževanja Republike Slovenije od vrtca, preko osnovne in srednje šole pa do izobraževanja odraslih smiselnega, nosi pečat našega slavljence. In le želimo si lahko, da bi vpričnost v življenje priklicalo strukturne in individualne kvalitete, ki bi zmogle nadgraditi sistem, ki že leta kliče po smelosti in preišljenosti, ki jo zmorejo ljudje, kot je Veljko Troha. Moj poklon, spoštovani kolega.

## Viri in literatura

Bachelard, G. (1966). *Le rationalisme appliqué*. Paris: PUF.

Durkheim, E. (1922/2009). *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Založba Krtina, zbirka Temeljna dela.

Foucault, M. (1984). Polemics, Politics, and Problemizations. V: P. Rabinow (ur.) *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.

Kirn, A. (1986). Samoupravljanje s temelji marksizma na razpotju? *Teorija in praksa*, 23, št. 12, str. 1422–1425.

Milharčič - Hladnik, M. in Šušteršič, J. (1986). Šolska reforma je papirnati tiger. Ljubljana: KRT 33.

Onstran samoupravljanja s temelji marksizma. *Mladina – (priloga Prizma)*, 22, št. 18 (6. maj 1988), str. 23.

Tašner, V. in Gaber, S. (2017). Selected elements concerning the background of encounters defining the power of education. V: M. Sardoč in S. Gaber (ur.). *Fifty years of the Coleman report*, (CEPS Journal edition, 1). 1st ed. Ljubljana: Faculty of Education, str. 115–130.

Tocqueville, A. (1856/1952). *L'Ancien régime et la Révolution*. Paris: Les Éditions Gallimard.

*Imenovanje Strokovnega sveta Republike Slovenije*. (ISSRS). (1992). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1992-01-2176/akt-o-imenovanju-predsednika-in-clanov-strokovnega-sveta-republike-slovenije-za-vzgojo-in-izobrazevanje> (pridobljeno: 1. april 2020).

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje (SSRS). (2020). Dostopno na: <https://www.gov.si/zbirke/delovna-telesa/strokovni-svet-republike-slovenije-za-sposno-izobrazevanje/> (pridobljeno: 1. april 2020).

Štular, V. (2020). Dostopno na: <http://www.primorci.si/osebe/%C5%A1tular-vojka/1775/> (pridobljeno: 1. april 2020).

ZP 20. 10. 1988. Skrajšani zapisnik 1. seje Strokovnega sveta SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje – 22. 9. 1988. Arhiv Republike Slovenije, škatla št. 46, popisna enota 204: Zapisniki Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje. ZP 30. 1. 1989. Skrajšani zapisnik 2. seje Strokovnega sveta SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje – 24. 11. 1988. Arhiv Republike Slovenije, škatla št. 46, popisna enota 204: Zapisniki Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje.

ZP 17. 5. 1989. Skrajšani zapisnik 3. seje Strokovnega sveta SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje – 8. 2. 1989. Arhiv Republike Slovenije, škatla št. 46, popisna enota 204: Zapisniki Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje.

ZP 11. 5. 1990. Skrajšani zapisnik 8. seje Strokovnega sveta Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje – 12. 4. 1990. Arhiv Republike Slovenije, škatla št. 46, popisna enota 204: Zapisniki Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje.

ZP 29. 5. 1990. Skrajšani zapisnik 9. seje Strokovnega sveta Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje – 24. 5. 1990. Arhiv Republike Slovenije, škatla št. 46, popisna enota 204: Zapisniki Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje.

ZP 8. 1. 1991. Skrajšani zapisnik 14. seje Strokovnega sveta SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje. Arhiv Republike Slovenije, škatla št. 46, popisna enota 204: Zapisniki Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje.



# IV. Od učitelja do profesorja



*Slika 9:* Študenti razrednega pouka novomeške enote Pedagoške akademije skupaj s predstojnikom Veljkom Troho (v sredini) med prepevanjem; izlet v Belo krajino, podružnična Osnovna šola Gradac, 1974/75

# Visokošolski učitelj – mentor študentovih zaključnih del in spodbujanje profesionalnega razvoja pedagoških delavcev

*Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič*

## Uvod

Visokošolski učitelj mentor – študentovih zaključnih del ima s svojim vodenjem študenta v različnih fazah procesa raziskovanja in pripravljanja zaključnega dela pomembno vlogo v spodbujanju profesionalnega razvoja 'današnjih študentov – jutrišnjih pedagoških delavcev'. Mentor je oseba, ki študenta pospremi iz visokošolske inštitucije v poklicno samostojnost. Kompleksnejši kot je poklic, pomembnejša je priprava nanj in pomembnejša je vloga visokošolskega mentorja. V teoretičnem delu prispevka avtorici podrobneje osvetlita profesionalni razvoj pedagoških delavcev, predstavita nekatere modele in dejavnike, ki spodbujajo profesionalni razvoj, pri čemer izpostavita pomen mentorja in procesa mentoriranja. Opredelita pojem mentorstva in mentoriranja v različnih kontekstih ter vlogo in značilnosti mentorjev.

V empiričnem delu je predstavljena raziskava, v katero je bilo vključenih pet mentorirank dr. Veljka Trohe. Zanimalo nas je, po katerih kriterijih so izbrale temo diplomskega dela in mentorja, kako je potekal proces mentoriranja oz. pisanja in zagovora diplomskega dela in kako so spoznanja iz diplomskega dela in procesa mentoriranja prenesle v lastno pedagoško prakso.

## Teoretična izhodišča

### *Profesionalni razvoj pedagoških delavcev*

Hiter znanstveni razvoj v družbi znanja in številne spremembe ter nepričakovani globalni dogodki spreminjajo položaj in vlogo pedagoških delavcev. Raziskave učiteljevih kompetenc opozarjajo na nekatere kritične točke v kompetentnosti učiteljev. Mednarodna študija Teachers Matter (OECD 2005) je pokazala, da so učitelji premalo usposobljeni predvsem za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije, za pripravo učencev za samostojno učenje, za delo s heterogenimi oddelki

ter za usposabljanje učencev za čim bolj učinkovito uporabo IKT<sup>57</sup>. Tudi raziskava v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol v šolskem letu 2004/05 na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (*Model sistematičnega uvajanja pripravnikov in začetnikov v pedagoškem poklicu v vzgojno-izobraževalno delo*), v kateri so pripravniki, mentorji in ravnatelji ocenjevali pomembnost različnih kompetenc za učiteljski poklic ter usposobljenost učitelja začetnika za različne kompetence, je pokazala, da so največje razlike med doseženo in želeno ravno kompetenc pri naslednjih kompetencah: vzpostavljanje discipline, preverjanje in ocenjevanje znanja, prilagajanje pouka učencem z učnimi težavami, oblikovanje ustrezne razredne klime in sodelovalnega vzdušja v razredu, strokovno sodelovanje s starši in prilagajanje pouka nadarjenim učencem (Valenčič Zuljan, Vogrinc, Bizjak, Krištof in Kalin 2007; primerjaj tudi Veenman 1984).

Poleg tega, da je učiteljeva poklicna vloga vse kompleksnejša in zahtevnejša, so tudi pričakovanja do šole in učitelja vse višja. Hargreaves (2003) opozarja, da se učitelji lahko znajdejo v celem sklopu nasprotujočih si interesov in zahtev. Visoka pričakovanja različnih družbenih skupin do učiteljskega poklica sicer niso novost. Nemški pedagog in izobraževalec učiteljev Diesterweg je že leta 1835 ironično ugotovil, da so pričakovanja glede učiteljevih nalog nerealno visoka (Buchberger, Campos, Kallos in Stephenson 2001). V današnjem, hitro spreminjajočem se svetu pa postaja učiteljeva vloga še zahtevnejša, pričakovanja še višja. V tem kontekstu postajata profesionalni razvoj učiteljev in profesionalizacija učiteljskega poklica vse pomembnejša. Profesionalni razvoj ne more biti več zgolj odločitev posameznih entuziastov, temveč mora biti obveznost vsakega pedagoškega delavca. O profesionalnem razvoju lahko po mnenju Terharta (1997) govorimo v širšem in ožjem pomenu. V širšem smislu se profesionalni razvoj pedagoškega delavca začne z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oziroma opustitvijo poklica, v ožjem smislu pa je omejen na tista 'kritična obdobja', v katerih se posameznik dejansko razvija in napreduje. Terhart (1997; glej tudi Valenčič Zuljan 2001) opozarja, da se lahko zgodi, da nekateri učitelji leta in leta ne napredujejo; gre torej za obdobja nerazvoja v njihovem poklicnem delovanju. Zato je pri raziskovanju pomembno razlikovanje med leti delovne dobe in izkušnjami, kvantiteto in kvaliteto, v procesu izobraževanja pa ozaveščanje študentov o pomenu profesionalnega vseživljenjskega učenja

57 Na pomembnost IKT-kompetentnosti učiteljev je zagotovo na svojevrsten način opozorila nedavna situacija ob uvedbi karantene zaradi virusa COVID-19.

posameznika tako z vidika odgovornosti za slehernega posameznega učenca kot z vidika odgovornosti za razvoj poklica in njegove profesionalizacije. Pedagoški delavci v svoji karieri napredujejo od začetnikov do ekspertov. Berliner (2001) povzema Glaserja (1987, 1990 v Berliner 2001), pri čemer navaja značilnosti ekspertov in jih primerja z značilnostmi začetnikov:

- Ekspertnost se nenehno razvija.
- Razvoj ekspertnosti ni linearen, ampak niha in včasih stagnira.
- Ekspertno znanje je bolj strukturirano in uporabnejše kot znanje novincev.
- Eksperti rešujejo probleme drugače, natančneje in poglobljeno.
- Eksperti prepoznajo pomembne vzorce hitreje kot novinci.
- Eksperti so fleksibilnejši in racionalnejši pri načrtovanju.
- Eksperti razmišljajo bolj večplastno kot začetniki.
- Eksperti se problema lotijo počasneje kot začetniki, vendar ga hitreje rešijo.
- Eksperti so navadno bolj omejeni z zahtevami nalog in okolja kot začetniki.
- Eksperti razvijejo avtomatičnost v svojem vedenju in zato lažje procesirajo kompleksnejše informacije.
- Eksperti imajo razvite samoregulacijske spretnosti pri opravljanju zadolžitev.

Hattie (2003) pri opredelitvi razlike med učitelji začetniki in eksperti poudari, da so eksperti zmožni oblikovati intelektualno izzivalen pouk, globinsko predstaviti učno vsebino in spremljati posameznega učenca ter mu posredovati kvalitetno povratno informacijo.

Obstajajo različne definicije profesionalnega razvoja. Profesionalni razvoj pedagoških delavcev opredeljujemo kot

»proces signifikantnega in vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem učitelji razvijajo (osmišljajo) svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, ožje poklicno<sup>58</sup> in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja« (Valenčič Zuljan 2001, str. 131).

Pri raziskovanju profesionalnega razvoja učiteljev lahko razlikujemo različne pristope. Tako so se nekateri raziskovalci usmerili bolj v

.....  
58 Ožje poklicno oz. strokovno.

raziskovanje faz, po katerih poteka profesionalni razvoj, in oblikovanje t. i. faznih modelov (Berliner 1992; Fuller 1969; Kagan 1992; Katz 1972), druge bolj zanima raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo na razvoj (bodisi posameznih dejavnikov, npr. raziskovanje kot dejavnik profesionalnega razvoja, mentorstvo itn.: Krajnc Dular in Valenčič Zuljan 2016; Valenčič Zuljan 2018; Vogrinc in Valenčič Zuljan 2007), tretji pa dajejo večjo težo oblikam in načinom poklicnega učenja (izkustveno učenje ipd.: Kolb 1991; Sheckley in Allen 1991). Čeprav gre za različna izhodišča, pa določene raziskave poskušajo med sabo povezati npr. faze profesionalnega razvoja in dejavnike, ki spodbujajo profesionalno učenje.

Med prvimi, ki je opredelila fazni model profesionalnega razvoja učiteljev, je bila F. Fuller (1969). Izhajala je iz predpostavke, da učitelji v različnih fazah profesionalnega razvoja vznemirjajo različne dileme in skrbi, da se jim odpirajo različna vprašanja. Na prvi stopnji učitelje vznemirjajo skrbi, povezane s seboj in lastno poklicno vlogo, v drugi fazi sledijo vprašanja, ki so vezana na poklicne naloge, medtem ko se v zadnji fazi skrb učitelja usmeri v vpliv, ki ga ima na učenje in razvoj vsakega posameznega učenca. Začetniki se v prvi fazi sprašujejo, ali ravnajo ustrezno in kakšno mnenje imajo drugi o njih in njihovih postopkih. V drugi fazi prevladuje vprašanje, zakaj učenci delajo to, kar delajo, v zadnji fazi pa, kako to, kar delam, vpliva na razvoj posameznika in njegovo dobrobit (Fuller 1969, str. 214). Čeprav se ob linearnih faznih modelih profesionalnega razvoja odpirajo pomisleki, kot so: ali so res začetniki tako homogena skupina, da zanje veljajo ista načela začetnega delovanja; koliko in kako vpliva na profesionalni razvoj posameznikovo delovno okolje, mentor ...; ali kakovost okolja enako vpliva na vse posameznike; ali vsi posamezniki dosežejo najvišjo stopnjo ekspertnosti itn., pa je poznavanje faz profesionalnega razvoja pomembno, ker učitelju omogoča, da bolje razume samega sebe, realneje načrtuje in presoja lastna in tuja ravnanja in pomembno vpliva na posameznikov rezilientnost<sup>59</sup> (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj 2014).

59 M. Valenčič Zuljan in V. R. Kiswarday (2015) rezilientnega učitelja opredelita kot usposobljenega profesionalca, ki je zmožen oblikovati ustrezno učno okolje za optimalen izobraževalni in osebnostni razvoj vseh učencev in je sposoben v procesu medsebojnega sovplivanja osebnih in socialnih vidikov oblikovati predelano podobo o sebi kot učitelju in o učiteljskem poklicu kot profesiji. To mu omogoča, da nenehno gradi lastni profesionalni razvoj in konstruktivno spreminja okolje.

Iz pregleda strokovne literature o profesionalnem razvoju učiteljev ugotavljamo, da se postavki kompleksnosti učiteljevega poklicnega delovanja najbolj približujejo razvejani fazni modeli (Huberman 1992; Sammons idr. 2007). Ti sledijo nekemu zaporedju korakov od začetnika do eksperta, obenem pa raziskujejo različne dejavnike in pogoje kakovostnega učenja ter upoštevajo različne specifičnosti okolja in posameznika ter tako oblikujejo fazni model profesionalnega razvoja, ki je večsmerno razvejan.

Zavedati se je potrebno, da profesionalni razvoj ni enkratni dogodek in tudi ne linearen kontinuiran proces, ki bi nujno vodil vsakega posameznika po vseh posameznih fazah v enakih časovnih razponih, temveč da gre bolj za razvojne smeri, ki so odvisne tako od posameznika kot konteksta njegovega delovanja in življenja, bodisi v instituciji, družbi ali v osebnem življenju. Okvir profesionalnega delovanja posameznika določa po eni strani njegovo osebno razumevanje profesionalne vloge, poklica, razvoja, po drugi strani pa razumevanje profesionalne vloge na ravni države in šolske politike, ki je zajeta v zakonodajnem vidiku. Izhajajoč iz slednjega lahko razlikujemo 'model minimalne kompetence' oz. tehnične racionalnosti, kjer je učiteljeva vloga omejena na uresničevanje vnaprej določenih predpisov, ter 'model odprte profesionalnosti', kjer se od učiteljev pričakuje, da razmeroma avtonomno preizkušajo svoje zamisli, raziskujejo svojo prakso, z rezultati seznanjajo širšo javnost ... ter tako vplivajo na svoj položaj (Marentič Požarnik 1993; Valenčič Zuljan 1999) in položaj lastnega poklica. Ali bodo pedagoški delavci za izhodišče svojega poklicnega delovanja izbrali 'model tehnične racionalnosti' ali 'model odprte profesionalnosti', je med drugim pomembno odvisno od njihovih pojmovanj poklica in profesionalnega razvoja, pri čemer ima visokošolski študijski proces pomembno vlogo.

M. Valenčič Zuljan in D. Blanuša Trošelj (2014) sta v raziskavi o tem, kako vzgojitelji opredeljujejo lasten profesionalni razvoj, ugotovili, da pri vzgojiteljih, zajetih v raziskavo, prevladuje najnižja kategorija pojmovanj profesionalnega razvoja, kjer gre za nediferencirana, preprosta pojmovanja, ki ne zrcalijo razmisleka o procesu lastnega učenja in o njegovem namenu. Z najmanjšim deležem pa so zastopana pojmovanja, v katerih je prepoznaven nek vidik premisleka o procesu posameznikovega učenja in posledicah njegovega profesionalnega spreminjanja za lastno pedagoško prakso. Na osnovi ugotovljenega se avtorici sprašujeta, ali se anketirani bolj vidijo v vlogi modela tehnične racionalnosti.

Da bi se posameznik lahko sam v polnosti profesionalno razvijal in da bi bil v skladu z zahtevami družbe znanja sposoben spodbujati profesionalni razvoj pri drugih (kot mentor, kritični kolega itn.), je zelo pomembno poznavanje temeljnih dejavnikov profesionalnega razvoja in zavedanje o tem, kaj profesionalni razvoj ovira in kaj ga spodbuja. Obstajajo različne klasifikacije dejavnikov profesionalnega razvoja učiteljev. M. Javornik Krečič (2008) razlikuje med notranjimi, kamor uvršča prepričanja, pojmovanja in subjektivne teorije, ter zunanjimi, kamor umesti različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja, klimo na šoli, vpliv staršev. Tudi T. Ažman (2012) deli dejavnike profesionalnega razvoja na notranje dejavnike, h katerim uvršča kognitivne, socialne in čustveno-motivacijske vidike osebnosti, ter zunanje, h katerim umesti vplive okolja. Day in sodelavci (2007) delijo dejavnike na osebne dejavnike in dejavnike profesionalnega okolja. K osebnim dejavnikom uvrstijo podedovane dispozicije posameznika, družino, pozitivne kritične dogodke, krizne dogodke, mrežo osebne podpore ter izvenprofesionalne aktivnosti in hobije posameznika. K dejavnikom profesionalnega okolja pa umestijo pričakovanja družbe do poklica, šolsko politiko, izobraževalni sistem, zakonodajo, način izobraževanja učiteljev, profesionalno podporo, sindikate ..., šolo kot organizacijo, ugled šole v skupnosti, šolsko kulturo in klimo, delovne pogoje, stil vodenja, značilnosti razreda in učencev, razredno klimo, razvojne in individualne potrebe ter sodelovanje s starši (Day, Sammons, Stobart, Kington in Gu 2007). K ozaveščanju posameznika in skupnosti o vplivu različnih dejavnikov na profesionalni razvoj lahko pomembno prispevajo raziskave o dejavnikih profesionalnega razvoja. Raziskava M. Valenčič Zuljan (2018) je na vzorcu 133 učiteljev pokazala, da učitelji vplive različnih dejavnikov na svoj profesionalni razvoj (na 5-stopenjski lestvici) dokaj visoko ocenjujejo. Največji delež ocene 5 imata timsko delo v strokovnem aktivu (59,4 %) in individualna refleksija pouka (45,1 %). Ocena 4 ima največji delež pri branju strokovne literature (41,1 %), kolegialnih hospitacijah (34,6 %), izobraževanju izven šole (41,4 %) ter mentorstvu (40,6 %). Ocena 3 je na prvem mestu pri štirih dejavnikih: sodelovanju v raziskovalnih projektih (36,8 %), aktivni udeležbi na posvetih in konferencah (38,3 %), izobraževanju na šoli (36,1 %) in pedagoških konferencah na šoli (37,6 %). Ocena 2 pa je na prvem mestu pri enem dejavniku – hospitacijah vodstvenih delavcev (33,1 %) (primerjaj tudi Klander Merc 2007 in Valenčič Zuljan, Klander Merc in Sešek 2010).

Zgoraj navedeno glede kompetenc in kompleksnosti učiteljeve poklicne vloge ter značilnosti učiteljevega učenja in razvoja postavlja izobraževalce učiteljev pred nove izzive, poleg temeljnega vodila, kako opremiti študente bodoče pedagoške delavce z ustreznimi kompetencami za kakovostno pedagoško delovanje, je pomemben tudi razmislek, kako krepi njihovo rezilientnost in poklicno identiteto ter zavedanje pomena vseživljenjskega profesionalnega razvoja. Raziskave učiteljevega profesionalnega razvoja (Day idr. 2007; Huberman 1992) opozarjajo na ključno vlogo poklicne identitete in predanosti v profesionalnem razvoju. Pomembno vlogo v tem procesu ima tudi visokošolski učitelj – mentor zaključnih del.

### *Visokošolski učitelj mentor in proces mentoriranja*

R. S. Caffarella (1992 v Mott 2001, str. 12) *mentorstvo* opredeli kot »intenziven skrben odnos, pri katerem oseba (osebe) z več izkušnjami delajo z osebo (osebami) z manj izkušnjami, da bi spodbudili profesionalni in osebni razvoj«. Glavni cilj mentoriranja je, da bi manj izkušena oseba hitreje napredovala in dosegala poklicne ter osebne uspehe (Schunk in Mullen 2013). Johnson (2016) priznava, da je mentoriranje težko opredeliti, saj se ga uporablja v nad vse raznolikih kontekstih. Navaja različne definicije drugih avtorjev in jih povzame: mentoriranje v akademskem okolju je pomemben recipročen odnos med dvema osebama, navadno med bolj uveljavljenim visokošolskim učiteljem (mentorjem) in študentom ali manj uveljavljenim visokošolskim sodelavcem. Izkušenejši visokošolski učitelj mentoriranca 'vzame pod svoje okrilje', da bi ga usmerjal pri raziskovanju strokovnega področja, mu pomagal postati samozavestnejši in kredibilnejši ter navezati stike in mu pomagal razreševati družbene in osebne dileme, da bi postal polnovreden član strokovne ali poklicne skupnosti (Johnson 2016, str. 22 in 23).

V prispevku se osredotočamo na mentoriranje študentov v procesu priprave zaključnih del, zato se bomo v nadaljevanju posvetili temu področju. Z besedno zvezo zaključno delo označujemo vse vrste zaključnih del po prejšnjih in sedanjih visokošolskih in univerzitetnih študijskih programih (diplomska naloga, diplomsko delo, magistrska naloga, magistrsko delo, doktorska disertacija itn.). Priprava zaključnega dela na katerikoli stopnji študija predstavlja pomemben del študija in večinoma pomeni študentovo izvajanje določenega (manjšega) raziskovalnega projekta pod vodstvom habilitiranega

visokošolskega učitelja – mentorja. R. A. M. De Kleijn, Mainhard, P. Meijer, M. Brekelmans in Pilot (2013) navajajo, da se zaključno delo bistveno razlikuje od siceršnjega dela študentov pri študijskih predmetih, in sicer zaradi trajanja, individualnega mentoriranja in kompleksnosti ciljev. Študent pri pisanju zaključnega dela pridobiva različne *kompetence*, tako predmetno-specifične s poglobljenim študijem določene teme kot tudi prenosljive kompetence, npr. zmožnost samostojnega dela, upravljanje s časom, pisanje znanstvenih/strokovnih besedil, medosebna profesionalna komunikacija, zmožnost analize in sinteze (Todd, Smith in Bannister 2006), pri čemer kaže izpostaviti razvijanje zmožnosti raziskovanja (Hammond 2019).

Najpomembnejša podpora, ki jo študent dobi v času pisanja zaključnega dela, je podpora njegovega mentorja (Del Rio, Diaz - Vázquez in Maside Sanfiz 2018). To je še posebej izrazito v začetni fazi procesa (Derounian 2011; Marshall 2008), ko mentor pomaga študentu opredeliti temo, izbrati ustrezno metodologijo in strukturirati zaključno delo (Todd, Bannister in Clegg 2004; Todd idr. 2006). Kot poudarjajo Hu, van den Rijst, van Veen in Verloop (2016), ima kvaliteta vodenja oz. mentoriranja pomembno vlogo pri uspešnosti študentovega raziskovanja in pripravi zaključnega dela. Na proces mentoriranja pa vplivajo številni dejavniki, kot so stil mentoriranja, študentove značilnosti in usklajenost ciljev ter pričakovanj med mentorjem in študentom.

Ray (2007) našteje deset kriterijev, po katerih glede na podatke njegove raziskave<sup>60</sup> študentje *izbirajo* mentorja. Raziskava je sicer zajela doktorske študente oz. kandidate, a lahko ugotovitve prenesemo tudi na izbiro mentorja pri diplomskem delu ali drugih zaključnih delih (Del Rio idr. 2018). Pri izbiri mentorja študentje najpogosteje upoštevajo naslednje kriterije (Ray 2007, str. 25):

- 1) Svoboda pri delu: mentor je odprt za ideje in se je pripravljen prilagoditi alternativnim pristopom k delu.
- 2) Upoštevanje časovnega okvira: mentor se zaveda, koliko časa je potrebnega za dokončanje naloge in je načeloma pripravljen to upoštevati.
- 3) Možnost za delovno mesto: mentor lahko študentu pomaga pri iskanju delovnega mesta po opravljeni nalogi.
- 4) Skladnost interesov: študent in mentor imata podobne interese.
- 5) Ugled, strokovno področje, znanstvene objave: mentor ima ugled na svojem strokovnem in znanstvenem področju.

60 V raziskavi je sodelovalo 23 doktorskih študentov.

- 6) Osebni odnos z mentorjem: mentor in študent imata prijeten in razumevajoč odnos.
- 7) Socialna mreža: mentorjeva socialna mreža in odnos z ostalimi profesorji v instituciji in izven nje.
- 8) Zagovornišтво: mentor podpira študenta v spornih situacijah in zagovarja njegove odločitve, če so bile vnaprej medsebojno usklajene.
- 9) Število mentorstev: študentje izbirajo mentorje, ki imajo za seboj čim več izkušenj z mentoriranjem.
- 10) Predanost in angažiranost: mentor pokaže navdušenje za mentoriranje, je osebno angažiran v procesu.

Potem ko se mentor in študent dogovorita za medsebojno sodelovanje in mentor privoli v mentorstvo, vstopita v *mentorski proces*, ki ga Derounian (2011) opiše kot partnerstvo med študentom in mentorjem. Če želimo, da je sodelovanje konstruktivno, je pomembno, da je smotrno (usmerjeno k ciljem) in da poteka usklajeno. Avtor navaja pomembnost odnosa med mentorjem in študentom, pri čemer je pomemben tako pedagoški kot tudi organizacijski oz. tehnični vidik pri nastajanju zaključnega dela (Derounian 2011). Na izkušnjo mentoriranja in ustreznost med ponudbo in povpraševanjem po podpori vplivajo različni *dejavniki* (Del Rio idr. 2018): različne časovne omejitve; (veliko) število mentorirancev in (krajši) čas, ki ga ima mentor na voljo za posameznega kandidata, vse večja raznolikost študentov (Rowley in Slack 2004); izkušnost študentov s samostojnimi raziskovalnimi projekti (manj izkušeni od mentorjev pričakujejo in zahtevajo vodenje in usmerjanje tako pri zasnovi raziskave kot tudi pri izbiri literature).

Raziskovalci mentorskega procesa so opredelili štiri načine mentorjevega *vodenja* študenta (Anderson 1988 v Del Rio idr. 2018; Jamieson in Gray 2006; MacKeogh 2006):

- neposredno aktiven mentor (poda iniciativo, komentira, odloča, usmerja)
- posredno aktiven mentor (izraža mnenje in predloge, od študenta želi razlago in utemeljitev izjav)
- posredno pasiven mentor (posluša, čaka, da študent sam razmisli in razreši svoj problem)
- pasiven mentor (ne vlaga v zaključno delo, je neodziven glede študentovega dela).

K. MacKeogh (2006) pravi, da sta pri mentoriranju študentov najustreznejša načina vodenja posredno aktivno in posredno pasivno

vodenje, saj zagotavljata najprimernejše ravnovesje med študentovo samostojnostjo in mentorjevo podporo. Tudi Heinze in B. Heinze (2009) v svoji študiji, v kateri je sodelovalo 35 dodiplomskih študentov, ugotavljata, da se študentje zavedajo, da je zaključno delo njihova samostojna stvaritev, ki prispeva k njihovemu profesionalnemu razvoju, vendar si vseeno želijo mentorjeve proaktivne vloge in imajo občutek, da je velik del uspeha odvisen od njihovega mentorja, kar trdita tudi J. Rowley in F. Slack (2004).

Avtorji govorijo o različnih mentorjevih *vlogah* v mentorskem procesu: mentor je strokovnjak na predmetnem področju; vzdržuje akademske standarde; je vir informacij in svetovalec glede teoretičnega ozadja in metodologije raziskave; ima 'babiško' vlogo pri zaključnem delu; je projektni vodja in oblikovalec; ponuja 'zidarski oder' (ang. scaffolding) in podporo; je urednik in tisti, ki študenta opolnomoči za samostojno delo (MacKeogh 2006; Rowley in Slack 2004). Todd idr. (2004) pa govorijo o štirih vlogah, ki zajemajo zgoraj naštete: študenta vodi v akademskem smislu (struktura zaključnega dela, raziskovalna metodologija), motivira (določi naloge in časovne roke), zagotavlja strokovno ustreznost in pomaga pri pisanju zaključnega dela. Zanimivo je, da so Todd idr. (2004) v svoji raziskavi ugotovili, da pomoč pri pisanju po mnenju študentov ni ena od mentorjevih nalog, ampak pričakujejo usmerjanje in sprotno povratno informacijo. Ta je še toliko pomembnejša v procesu priprave zaključnega dela kot v času študija. Ključno pa je, da jo študentje pravilno razumejo in upoštevajo (De Kleijn idr. 2013).

Glede na to, da zaključno delo predstavlja sintezo znanj, spretnosti, vedenj in ravnanj, ki jih je študent postopoma pridobil skozi celoten študij, se od njega pričakuje temu ustrezna samostojnost in samoiniciativnost. I. Styles in Radloff (2001) sta zasnovala *model sodelovanja* med mentorjem in mentorirancem, ki temelji na študentovi samoregulaciji in zajema štiri elemente – motivacijo/cilje, stališča/konceptualizacijo, strategije in odnos:

- Motivacija/cilji: pomembno je, da imata mentor in kandidat skupne strokovne poglede, še posebno kar zadeva temo zaključnega dela. Voditi ju morajo skupni cilji, med katerimi je ključen cilj vzdrževanja samoregulacije in sinergije v mentorskem odnosu.
- Stališča/konceptualizacija: mentor in mentoriranec se morata ujemati v razumevanju namena zaključnega dela in vsebine, da se lahko pogovarjata in delo razvijata v jeziku stroke.

- Strategije: gre za procesni vidik, ki izpostavlja pomen deljene odgovornosti pri delu in skupnega premagovanja ovir.
- Odnos: sinergičen odnos med mentorjem in mentorirancem temelji na medsebojnem zaupanju, podpori ter spoštovanju idej in dela drugega. Pomembno je, da se oba zavedata pritiskov, ki jih drugi doživlja v procesu pisanja zaključnega dela. Po eni strani je pomembno, da ima študent zares občutek, da je zaključno delo njegovo lastno in ne plod idej njegovega mentorja, po drugi strani pa, da svojega 'bremena' ne nosi sam, ampak mu ob strani stoji mentor.

Kot smo že izpostavili, se v procesu pisanja zaključnega dela dopolnjujeta študentova samostojnost in mentorjeva podpora (Del Rio idr. 2018), kar pa lahko vodi tudi v konfliktno situacijo, saj se lahko medsebojna *pričakovanja* glede vlog in nalog obeh udeležencev razlikujejo. Iz tega razloga ponovno izpostavljam pomen medsebojne komunikacije in jasno izražanje pričakovanj ter postavljanje 'pravil' sodelovanja, razdelitev odgovornosti in oblikovanje 'pogodbe' o sodelovanju med študentom in mentorjem, ki predstavlja osnovo za kakovost njunega skupnega dela (Derounian 2011). Pomen jasnih pričakovanj izpostavlja tudi MacKeogh (2006), pri čemer poudari, da morajo biti pričakovanja na obeh straneh realistična, da bi bila njihova uresničitev sploh možna.

Na eni od angleških univerz so izpeljali raziskavo, v kateri so z anketnimi vprašalniki ugotavljali pričakovanja študentov (36) in njihovih mentorjev (39) glede mentorjevih nalog. Študentje in mentorji so ocenjevali pomembnost posamezne naloge (33 postavk) na 5-stopenjski lestvici. Med seboj so primerjali odgovore po skupinah (skupina študentov in skupina mentorjev) in po parih (posamezni študent in njegov mentor). Avtorja ugotavljata, da študentje od svojega mentorja pričakujejo predvsem, da jim bo na voljo (časovno), da bo izkazal interes za njihovo zaključno delo in da jim bo posredoval povratne informacije o sprotnem delu. V teh treh postavkah so bile ocene pomembnosti tako pri študentih kot tudi pri mentorjih najvišje in so se med seboj popolnoma ujemale. Avtorja pravita, da so odgovori študentov in mentorjev večinoma dobro usklajeni. Pri posameznih parih študent – mentor, kjer usklajenost pričakovanj ni dovolj visoka, pa bi bilo na osnovi njihovih odgovorov možno predvideti, na katerih točkah bi lahko prišlo do razhajanja v pričakovanjih in posledično do konfliktnih situacij. V svoji raziskavi sta avtorja študente vprašala, če bi se s svojimi mentorji želeli vnaprej pogovoriti o neusklajenih

pričakovanih, vendar jih večina (62 %) tega ne bi želela storiti zaradi strahu pred mentorjem in občutka nelagodja (Jamieson in Gray 2006).

Veliko študentov se pri pisanju zaključnega dela srečuje s *težavami* pri časovnem načrtovanju dela, zato so jim v pomoč različne strategije načrtovanja, kot so postavljeni urniki in časovni roki, ki jih usmerjajo in motivirajo (Del Rio idr. 2018; Marshall 2008), pomembna pa je tudi konstruktivna komunikacija z mentorjem, še posebno, ko ta poteka po spletnih orodjih (Jaldemark in Lindberg 2013). Odnos, ki ga študent vzpostavi z mentorjem, posledično vpliva na študentovo zadovoljstvo z zaključnim delom (Del Rio idr. 2018). M. Seyedmajidi, Abbasi, I. Jahanian, S. Khafri in Hamzehpour (2014) vidijo študentovo zadovoljstvo z mentoriranjem kot pomembno zagotovilo uspešnosti študentovega dela, ob čemer je pomembno izpostaviti že omenjeno realističnost medsebojnih pričakovanj (MacKeogh 2006).

Proces priprave in pisanja zaključnega dela ni zahteven le za študenta, ampak predstavlja *izziv tudi za njegovega mentorja*. Študent ima dokaj proste roke pri izbiri teme, kar lahko na študenta deluje motivacijsko, mentorju pa lahko predstavlja precejšen izziv, če mu je tema manj poznana. Pri tem je pomembno, da se mentor zaveda svojih omejitev in se je pripravljen skupaj s študentom tudi sam učiti. V mentorskem procesu je pomembno upoštevati *didaktično načelo* aktivnosti, problemskosti in učne diferenciacije in individualizacije, da se zna mentor ustrezno prilagoditi potrebam in značilnostim študenta. Pomembno je, da se mentor prilagaja različnim študentom in glede na to količino in način svoje pomoči diferencira, tako da jo nudi v ravno pravnjki meri in na ravno pravnjki način vsakemu posamezniku (Todd idr. 2006). Odena in H. Burgess (2017) v kvalitativni raziskavi s 30 doktorskimi študenti izpostavljata pomen mentorjevega nudenja posamezniku prilagojene povratne informacije in krepitve študentove rezilientnosti. Prav tako je pomembno upoštevati didaktično načelo postopnosti in študentu prepuščati vse večjo odgovornost in samostojnost, da bi ta postal avtonomen v svojem profesionalnem učenju. Pri mentorstvu je pomembno po eni strani razumevajoče podpiranje študenta, po drugi strani pa tudi izzivanje novega. Prav tako je dragocena vizija mentorja in spodbujanje študenta k oblikovanju in spremljanju lastnih ciljev profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan idr. 2007).

Johnson (2016) poudarja, da je načrtno in premišljeno mentorstvo ena najpomembnejših in stalnih nalog visokošolskega učitelja, ki

mu lahko prinaša veliko poklicnega zadovoljstva. Pri tem še posebej izpostavlja odnosno raven mentorstva. Opozarja pa na razkorak med zavedanjem vrednosti in pomena kakovostnega mentoriranja ter med ustreznimi viri, ki so za to potrebni. I. Styles in Radloff (2001) izpostavljata, da je potrebno tako mentorju kot tudi mentorirancu zagotoviti finančno podporo, prostor in pripomočke ter dovolj časa za kakovosten proces mentoriranja. Tega morajo kot pomembnega prepoznati vodstvo fakultete, posamezni oddelki in zaposleni na fakulteti (Johnson 2016; Styles in Radloff 2001).

Glede na številne vloge in naloge, ki jih mentor pri svojem delu prevzema, je pomembno, da je mentor oseba, ki se je tudi sama pripravljena nenehno učiti in profesionalno razvijati tako na področju visokošolske didaktike, ko se pogloblja v to, kako se učijo njegovi študentje in kako jih lahko pri tem podpira, kot na drugih področjih. J. Rowley in F. Slack (2004) poleg tega navajata še razvijanje svojega strokovnega področja, povezovanje z drugimi strokovnjaki, uporabo spletnih virov in orodij in poznavanja nabora raziskovalnih postopkov. Nekateri avtorji menijo, da bi bilo za *spodbujanje kakovostnega mentorstva* potrebno visokošolskim učiteljem omogočiti sistematično usposabljanje (Rowley in Slack 2004; Todd idr. 2006), I. Styles in Radloff (2001) pa sta drugačnega mnenja in se jima zdi primernejše, da se mentor novinec usposablja za svoje naloge v sodelovanju z izkušenejšim mentorjem oz. v somentorstvu s kolegom. Na ta način aktivno sodeluje v mentorskem procesu in se intenzivno uči z neposredno izkušnjo in kolegialno podporo.

Mentorstvo oz. mentoriranje študenta, ki je usmerjeno v spodbujanje profesionalnega razvoja študenta, je zahtevna naloga (Macfadyen idr. 2019; Marshall 2008; Rowley in Slack 2004), ki pred mentorja postavlja strokovne in pedagoške kot tudi osebne izzive. Ena ključnih lastnosti dobrega mentorja je toleranca do negotovosti, saj gre za dinamičen proces, pri katerem se njegova vloga spreminja in zahteva širok nabor kompetenc. Mentorju pa uspešno izpeljan mentorski proces nudi zadovoljstvo, ko spremlja študenta, ki napreduje v samostojnosti, je aktiven in ga nova odkritja strokovno navdušujejo (Todd idr. 2006).

## **Empirična raziskava**

### *Opredelitev raziskovalnega problema in metodologija*

Poleg tega, da visokošolski študijski proces opremlja bodoče pedagoške delavce s temeljnimi kompetencami za opravljanje poklica, je pomembno, da pri vsakem študentu krepi zavedanje o pomenu profesionalnega razvoja in o tem, kaj profesionalni razvoj ovira in kaj ga spodbuja. Bistveno je, da si posameznik 'dovoli' v tem procesu učenja spoznavati sebe – pogleda nase iz različnih zornih kotov, se nauči sprejemati povratne informacije, je zmožen s pogumom vstopati v nove izzive in sodelovati z drugimi (Valenčič Zuljan 2012). Pri tem ima pomembno vlogo tudi mentor. Visokošolski učitelj mentor s svojimi strokovnimi kompetencami, z načinom mentoriranja, z zgledom svojega razmišljanja in ravnanja lahko pomembno vpliva na študentovo zavedanje, da ni profesionalnega razvoja brez posameznikovega aktivnega delovanja, da je v tem procesu osrednjega pomena refleksija, da gre za vseživljenjski proces učenja in da sta profesionalni razvoj posameznika in institucije med seboj povezana ter da pomeni profesionalni razvoj prepletenost posameznikovih spretnosti in pojmovanj (Valenčič Zuljan 1999).

Na osnovi analize raziskav o mentorstvu in procesu mentoriranja (Del Rio idr. 2018; Derounian 2011; Hammond 2019; Jamieson in Gray 2006; Macfadyen idr. 2019; MacKeogh 2006; Rowley in Slack 2004; Todd idr. 2006) in glede na specifičen namen pričujoče monografije, smo si postavili tri širša raziskovalna vprašanja:

- RV 1: Po katerih kriterijih so kandidati izbrali temo diplomskega dela in mentorja?
- RV 2: Kako je potekal proces mentoriranja oz. pisanja in zagovora diplomskega dela?
- RV 3: Kako so kandidati spoznanja iz diplomskega dela in samega procesa mentoriranja prenesli v lastno prakso?

### **Vzorec**

Ob pregledu bibliografije dr. Veljka Trohe je razvidno, da je bil zelo dejaven na mentorskem področju svojega delovanja. Glede na rezultat iskanja po bazi Sicris (Cobiss, b.d.) z dne 22. 6. 2020, je bil dr. Veljko Troha mentor pri zaključnem (diplomskem) delu<sup>61</sup> 61 študen-

61 V bazi Sicris Cobiss (b. d.) se pojavljata izraza diplomsko delo in diplomska naloga, prevladuje diplomsko delo.

tom in študentkam. Iz tega nabora podatkov smo izbrali tiste kandidate in kandidatke, katerih elektronske naslove smo lahko pridobili s spletnih strani šol in drugih vzgojno-izobraževalnih institucij. Poslali smo jim spremni dopis, v katerem smo pojasnili namen raziskave, in jih prosili za sodelovanje. Učitelji v osnovnih šolah so se v času raziskave znašli v zahtevni situaciji poučevanja na daljavo zaradi uvedbe karantene ob epidemiji novega koronavirusa. Na našo prošnjo se je odzvalo pet nekdanjih mentorirank dr. Veljka Trohe, s katerimi smo opravili pisne polstrukturirane intervjuje.

Mentoriranke	Leta delovne dobe
Mentoriranka 1	31
Mentoriranka 2	33
Mentoriranka 3	30
Mentoriranka 4	38
Mentoriranka 5	25

Zanimala nas je delovna doba mentorirank in njihov naziv, pa tudi naslov oz. tema njihovega diplomskega dela, saj je ob pregledu seznama mentoriranih diplomskih del opaziti njihovo raznolikost in prepoznati aktualnost tudi v današnjih pedagoških okoliščinah.

Mentoriranke smo vprašali, katero temo so izbrale za diplomsko delo, zakaj so za mentorja izbrale dr. Veljka Troho, kako so doživljale pisanje diplomskega dela, kakšno vlogo je imel njihov mentor pri tem in kakšen je bil kot mentor. Zanimalo nas je tudi, kako se spominjajo zagovora svojega diplomskega dela in ali so svoja spoznanja iz procesa pisanja diplomskega dela prenesle tudi v svojo pedagoško prakso.

Spomini in odzivi, ki smo jih zbrali, so dragocen vpogled v življenje in delo dr. Veljka Trohe.

### **Rezultati in interpretacija**

#### *Kriteriji izbora teme diplomskega dela in mentorja*

Študent ima dokaj proste roke pri izbiri teme zaključnega dela, kar na študenta deluje motivacijsko (Todd idr. 2006). Glavna mentorjeva vloga v procesu mentoriranja je, da predstavlja strokovnjaka na svojem predmetnem in znanstvenem področju, zato je usposobljen, da s svojimi premisleki študenta usmerja k uspešnemu dokončanju diplomskega dela (MacKeogh 2006; Rowley in Slack 2004; Todd idr.

2004). Pri tem je pomembno, da je mentor oseba, ki se je pripravljena nenehno učiti, se pogloblja v to, kako se učijo njegovi študentje, in razvija svoje strokovno področje (Rowley in Slack 2004). Naše intervjuvanke so raziskovale zgodovinske teme in osebnosti, povezane s šolstvom, pri čemer so izhajale iz lastnega interesa, lastnih okoliščin in izkušenj.

*Izbira mentorja* je pomemben začetni korak pri procesu pisanja diplomskega dela, zato je pomembno, da študent vloži premislek vanj (Ray 2007). Med kriteriji, zakaj so za mentorja izbrale dr. Veljka Troho, so jih intervjuvanke izpostavile pet:

- a) svoboda pri delu – mentoriranka 3 je čutila, da ji je mentor v začetku pustil precej proste roke pri oblikovanju naloge, v procesu pisanja in izbire gradiva pa jo je neopazno usmerjal;
- b) strokovno področje – pritegnila so ju njegova predavanja (mentoriranki 1 in 5);
- c) skladnost interesov – tema, ki je mentoriranke zanimala, je spadala v mentorjevo domeno (mentoriranke 3, 4 in 5);
- č) upoštevanje časovnega okvira – mentoriranka 3 je bila v časovni stiski zaradi spremembe v študijskem programu in
- d) osebni odnos – mentoriranki 1 in 5 pravita, da je mentor s študenti vzpostavljaj pristen, spoštljiv in kolegialen odnos (Ray 2007).

Mentoriranka 5 je svojega mentorja izbrala na podlagi mnenja, ki si ga je ustvarila v času študija. Spominja se, da je dr. Veljko Troha že na predavanjih dajal iztočnice za razmišljanje o poslanstvu učitelja in o tem, zakaj želi nekdo postati učitelj. Poudarjal je pogled vase, samorefleksijo in analitične kompetence učitelja. Zavezan je bil področju teorije vzgoje in pri študentih vzbujal zanimanje zanj, poudarjal pa je tudi, da bodo imeli kot učitelji pomembno vlogo v življenju mnogih otrok. Intervjuvanka dodaja, da so ga študentje zelo spoštovali zaradi obilice znanja in povezovanja z različnimi družboslovnimi področji. Do študentov je imel umirjen in spoštljiv odnos, izžareval je toplino, kot pravi:

»[...] je Človek z veliko začetnico, spoštovali smo ga zaradi osebnosti in stroke.« (mentoriranka 5)

### *Proces mentoriranja oz. pisanja zaključnega dela in zagovora*

Različni avtorji izpostavljajo pomen mentorjeve podpore v času pisanja zaključnega dela, še posebej izrazito v začetni fazi procesa, ko

mentor pomaga študentu opredeliti temo, izbrati ustrezno literaturo, zasnovati metodologijo in strukturirati zaključno delo (Del Rio idr. 2018; Derounian 2011; Todd idr. 2004; Todd idr. 2006). Dr. Veljko Troha je svojim mentorirankam pomagal v vseh fazah priprave diplomskega dela, in sicer mentoriranka 4 pravi, da ji je na podlagi njenega interesa za zgodovino predlagal naslov diplomskega dela, nato pa jo je povezal tudi s pomočnikom ravnatelja na eni od slovenskih osnovnih šol, ki ga je vključila v svojo raziskavo in z njim opravila intervju.

Mentoriranka 3 se spominja mentorjeve požrtvovalnosti, saj je njeno diplomsko delo bral v času svojega dopusta in ji s tem omogočil, da je delo pravočasno oddala.

Mentoriranka 1 pa pravi, da ji je dr. Veljko Troha pri pisanju diplomskega dela pomagal s pogovorom o izbrani temi, pa tudi z nasveti, kako se dela lotiti.

Iz zadnjega zapisanega primera je razvidno, da je dr. Veljko Troha kot mentor kandidatkam pomagal tako na vsebinski kot tudi na procesni oz. organizacijski ravni pisanja diplomskega dela, kar izpostavljajo kot ključno tudi raziskovalci mentorskega procesa (Derounian 2011; MacKeogh 2006; Rowley in Slack 2004; Styles in Radloff 2001). Študent se namreč ob pisanju diplomskega dela prvič sreča s samostojnim raziskovanjem, preučevanjem kompleksnejše tematike in organiziranjem svojega dela, kar mu predstavlja velik izziv (Del Rio idr. 2018).

V *procesu pisanja zaključnega dela* se dopolnjujeta študentova samostojnost in mentorjeva podpora (Del Rio idr. 2018; Styles in Radloff 2001), pri čemer gre za partnerski odnos (Derounian 2011). Mentor prevzema različne vloge, npr. strokovnjak, vir informacij, svetovalec, urednik, spodbujevalec itn. (MacKeogh 2006; Rowley in Slack 2004; Todd idr. 2004), kar so pri svojem mentorju dr. Veljku Trohi prepoznale tudi naše intervjuvanke. Mentoriranka 1 pravi, da je bila zelo motivirana, da študij zaključi. Pri vsebinskem delu diplomskega dela se ni srečevala s posebnimi težavami, glede pisanja besedila pa ji je ves čas stal ob strani dr. Veljko Troha, za katerega pravi, da je vedno našel rešitve za nastale težave.

Študentje se pri pisanju zaključnega dela sicer pogosto srečujejo s težavami pri časovnem načrtovanju dela, zato so jim v pomoč postavljeni urniki in časovni roki, ki jih usmerjajo in motivirajo (Del

Rio idr. 2018; Styles in Radloff 2001), pomembna pa je tudi konstruktivna komunikacija z mentorjem (Jaldemark in Lindberg 2013). Odnos ki ga študent vzpostavi z mentorjem, posledično vpliva na študentovo zadovoljstvo s procesom nastajanja zaključnega dela in s končnim izdelkom (Del Rio idr. 2018; Styles in Radloff 2001). Ena od mentorirank takole opiše proces pisanja diplomskega dela pod mentorstvom dr. Veljka Trohe:

»Profesor Troha je razumel mojo željo po zgodovinski temi in tudi mojo časovno stisko. [...] Cenila sem, da mi je pomagal oblikovati tudi časovni okvir dela in me je pri delu spodbujal. Deloval je umirjeno in s svojim nastopom pomiril tudi mene. V mojem spominu je ta čas kot občutek naglice, pritiska, neprespanih noči ..., po drugi strani pa tihih ur, ki sem jih preživela v knjižnici Pedagoške fakultete in Šolskega muzeja ter brskala po gradivu.« (mentoriranka 3)

Mentoriranka 5 je pojasnila, da ji je bil dr. Veljko Troha vedno na voljo za konzultacije, vedno se je bil pripravljen pogovarjati z njo. Rešitev ni ponujal vnaprej, ampak jo je spodbujal, da jih je poiskala sama, on ji je dajal usmeritve k novim virom in gradivom. Od konzultacij je vedno odhajala z občutkom, da zmore – dr. Veljko Troha je krepil njeno samozavest in izrazil zaupanje vanjo (MacKeogh 2006; Rowley in Slack 2004; Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj 2014; Valenčič Zuljan in Kiswarday 2015). Spodbujal jo je k samorefleksiji, k iskanju in ji bil v pomoč pri oblikovanju modela in poučevalne doktrine, ki ji bo blizu kot učiteljici.

Udeleženske v raziskavi smo prosili, naj dr. Veljka Troho *opišejo kot mentorja*. Mentoriranke 1, 4 in 5 so dr. Veljka Troho opisale kot potrpežljivega mentorja, ki je študenta dobro vodil in usmerjal pri delu. Ena od njih je zapisala takole:

»Bil je izredno razumevajoč, strpen, profesionalen. S strokovnimi nasveti je znal študenta vzpodbuditi, da je razmišljal širše, izven danih okvirjev. Nikoli ni dela kritiziral, le svetoval, kako bi ga lahko študent izboljšal.« (mentoriranka 1)

Mentoriranke so prepoznale, kako pomembno je, da mentor študenta opogumlja in ga opolnomoči za nadaljnje samostojno delo (MacKeogh 2006; Rowley in Slack 2004). Mentoriranka 5 se spominja, kako pomembna je bila zanjo mentorjeva spodbuda, da je vesel, da gre v šolo in bo postala učiteljica, da verjame, da bo dobra učiteljica. S

tem je mentor krepil kandidatkinino rezilientnost (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj 2014; Valenčič Zuljan in Kiswarday 2015), kar je za nadaljnji profesionalni razvoj posameznika izrednega pomena.

Iz odgovorov intervjuvank lahko sklepamo, da je dr. Veljka Troho odlikoval strokoven pristop k mentorskemu procesu, pri čemer je bil odprt do pobud študentov in je imel do njih razumevajoč, pristen in prijeten osebni odnos (Ray 2007; Styles in Radloff 2001). Upošteval je ustrezno razmerje med študentovo samostojnostjo pri delu in svojim vodenjem ter usmerjanjem (MacKeogh 2006; Styles in Radloff 2001).

Pomembno je, da se pričakovanja mentorja in študenta glede skupnega dela v večji meri ujemajo, če želimo, da je proces učinkovit in uspešen (Del Rio idr. 2018). Vljudno, sprotno in konstruktivno medsebojno komunikacijo in jasno izražanje pričakovanj (Derounian 2011; MacKeogh 2006; Styles in Radloff 2001) sta izrazili mentoriranki 1 in 4, ki ocenjujeta, da je bilo delo ustrezno načrtovano in izpeljano, da do konfliktnih situacij ni prihajalo. Mentoriranka 5 dodaja, da je mentor študente obravnaval enakovredno sebi in jih ni postavljajl v podrejen položaj. Bodočim učiteljem je sporočal, da je njihovo poslanstvo pomembno, da so njihova znanja in razmišljanja pomembna, da mu je mar za stroko in za študente, ki jim je predaval.

### *Prenos spoznanj iz diplomskega dela in samega procesa mentoriranja v prakso*

Študent pri pisanju zaključnega dela pridobiva različne, tako *predmetno-specifične* kot tudi *prenosljive kompetence* (Todd idr. 2006), za katere naše intervjuvanke povedo, da jih prenašajo tudi v svoje vsakdanje delo. Mentoriranka 1 utemeljuje, da se je med poglobljenim študijem svoje diplomske teme naučila veliko o odnosu med učiteljem in učencem, ki je ključen za napredek obeh. Mentoriranka 2 pa opisuje obraten proces in pravi, da je izkušnje iz prakse prenesla v diplomsko delo, saj je preučevala učiteljevo delo z Romi, kar je spoznavala tudi med lastnim šolanjem. Mentoriranko 5 je že pri izbiri teme vodilo prepričanje, da je tema njenega zaključnega dela prenosljiva v prakso.

Intervjuvanka 5 izpostavi oboje: svoje pretekle pedagoške izkušnje (inštruiranje, delo v podaljšanem bivanju) je vključevala v diplomsko delo in obratno – spoznanja iz diplomskega dela je prenašala v nadaljnje pedagoško delo.

Izkušnje, ki so jih mentoriranke pridobivale v mentorskem procesu, in predvsem odnos z mentorjem, pa mentoriranke prenašajo tudi na delo s svojimi mentoriranci, ko prevzemajo vloge mentoric. Intervjuvanka 1 pravi, da sledi zgledu dr. Veljka Trohe in v mentorskem odnosu in tudi sicer s soljudmi ravna spoštljivo, mentoriranka 4 pa pravi, da skuša kot mentorica biti potrpežljiva, nuditi nasvete in biti mentorirancem na voljo in v pomoč. Tudi mentoriranka 5 pravi, da se zgleduje po tem, kako je dr. Veljko Troha vzpostavljajal odnose, posredoval in pridobival povratne informacije, saj je tako posameznik pri svojem delu lahko učinkovitejši.

»Prof. Troha ni nikoli pokazal, da si podrejen in nas je jemal kot zelo enakovredne.« (mentoriranka 5)

Mentoriranka 5 je ob tem izpostavila še odnos do študentov, pomen posredovanja povratne informacije in spodbujanja kot vidike mentoriranja, ki jih je bila kot mentoriranka deležna in jih kot mentorica uporablja (De Kleijn idr. 2013; Odena in Burgess 2017; Todd idr. 2004).

Zaključno delo za vsakega študenta pomeni mejnik v njegovem izobraževanju (Derounian 2011) in obdobje sodelovanja z mentorjem se jim pogosto zelo vtisne v spomin. Eden od dogodkov, ki je za študenta še posebej vznemirljiv, je *zagovor* zaključnega dela, kar so potrdile vse mentoriranke. Ena od njih je svojo izkušnjo opisala takole:

»Na zagovor me vežejo prijetni spomini. Vsi prisotni so bili navdušeni nad mojo predstavitvijo, ki je bila zaradi veliko izkušenj z Romi doživeta, spomnim se, da so mi navdušeno zaploskali.« (mentoriranka 2)

Mentoriranka 3 pravi, da ji je dogodek ostal v zelo prijetnem spominu, saj je dr. Veljko Troha v začetku zagovora ustvaril sproščeno vzdušje, ob koncu pa so mentorja in člane komisije zanimali njeni osebni vtisi o obravnavani tematiki, kar je njeno delo dodatno osmislilo (Jamieson in Gray 2006).

Mentoriranka 5 je povedala, da se je na zagovor zelo dobro pripravila in da so jo na zagovoru mentor in člani komisije zelo pohvalili. Dotaknila se jo je povratna informacija, da bo zmožna kakovostno opravljati pomembno in odgovorno delo učitelja, pomembna pa ji je bila tudi spodbuda k nadaljevanju študija. Že sam proces priprave diplome, posebej pa še zagovor, ji je dal dodatno spodbudo za njen nadaljnji profesionalni razvoj.

Mentoriranke smo vprašali, ali se spominjajo še kakšnega dogodka, povezanega z njihovim mentorjem. Ena od mentorirank se takole spominja dveh anekdot, povezanih z dr. Veljkom Troho:

»Spomnim se, da je v času predavanj, ki so takrat potekala v Novem mestu (izobraževanje ob delu), pripovedoval tudi o tem, kako uživa v delu v svojem vinogradu na Trški Gori. Po pregledu mojega diplomskega dela pa sva razvila tudi kar simpatično debato o tem, kako se pravilno zapiše Novo mesto. Seveda me je prepričeval, da se prav zapiše Novo Mesto.« (mentoriranka 2)

Za konec smo intervjuvanke vprašali, kaj bi želele *sporočiti* dr. Veljku Trohi, svojemu mentorju pri diplomskem delu:

»Zahvalila bi se mu za vso podporo v času študija in seveda za vrednote, ki jih je delil z nami in so še danes aktualne, saj nam pomagajo graditi pozitivne medčloveške odnose.« (mentoriranka 1)

»Ostanite zdravi in čili!« (mentoriranka 2)

»Profesorju Trohi se želim še enkrat zahvaliti za predlagano temo, za razumevanje in pomoč pri diplomski nalogi, predvsem pa za to, da mi je bil zaradi moje časovne stiske pripravljen pomagati tudi v svojem prostem času. Ob njegovem jubileju mu želim veliko zdravja in vse dobro.« (mentoriranka 3)

Mentoriranki 5 je posebej ostalo v spominu dostojanstvo in spoštovanje dr. Veljka Trohe, znal je spodbujati k rasti, k iskanju dodatnih informacij in znanja, spodbujal je kompetence posameznika. Želela se mu je zahvaliti za pomoč pri iskanju lastnega poučevalnega modela in za spodbudo za njen nadaljnji profesionalni razvoj. Sporoča mu:

»William Arthur Ward je nekoč izjavil naslednjo misel: 'Povprečen učitelj pove. Dober učitelj pojasni. Odličen učitelj prikaže. Velik učitelj navdihuje.' Vi ste bili tisti, ki je s svojim delom dokazoval, da je vzgojno-izobraževalno delo vredno in verjel ter se trudil, da bi bilo lahko tudi v današnjem času navdihujoče.« (mentoriranka 5)

## Zaključek

Zahtevnejši kot je poklic, pomembnejša je priprava nanj in pomembnejše je tudi ozaveščanje o pomenu vseživljenjskega učenja ter odgovornosti posameznika za lasten profesionalni razvoj. Mentor je oseba, ki študenta pospremi iz visokošolske institucije v poklicno samostojnost, mentoriranje je tudi daljši in intenzivnejši učni proces, zato je vloga mentorja toliko pomembnejša. Za kakovostno mentoriranje, ki bo spodbudilo študentov profesionalni razvoj, je ključno, da je mentor strokovnjak na predmetnem področju, za katerega je habilitiran, da vzdržuje visoke akademske standarde in s svojim raziskovanjem prispeva k razvoju področja, enako pomembno pa je, da mentor vzdržuje visoke pedagoške standarde in upoštevajoč didaktične principe aktivnosti, problemskosti ter učne diferenciacije in individualizacije vodi posameznika k vse večji samostojnosti in strokovni suverenosti. Po eni strani je pomembno mentorjevo razumevajoče podpiranje študenta, po drugi strani pa tudi izzivanje študentovega poglobljenega premisleka in ustvarjanja novega ter spodbujanje k oblikovanju in spremljanju lastnih ciljev usmerjenega profesionalnega razvoja.

V kvalitativni raziskavi, v katero smo vključili pet mentorirank dr. Veljka Trohe, smo ugotovili, da je mentoriranje pri izbiri teme vodil interes za izbrano področje, profesor pa jih je za aktualno pedagoško problematiko znal navduševati že med predavanji v času študija. Pri izbiri mentorja jih je dodatno nagovoril njegov spoštljiv in pristen odnos, ki ga je vzpostavljal s študenti, ki jih je obravnaval sebi enakovredno.

V procesu mentoriranja so mentoriranke čutile podporo, mentor jih je usmerjal, spodbujal njihov profesionalni razvoj in krepil njihovo rezilientnost. Vzdrževati je znal ustrezno ravnovesje med svojim vodenjem in študentkino samoregulacijo, samostojnostjo in odgovornostjo za svoj akademski napredek.

Kot mentorice so študentom in pripravnikom sledile zgledu dr. Veljka Trohe in vzpostavljale spoštljive, odprte in podperne odnose. S svojo izkušnjo sodelovanja z dr. Veljkom Troho so pridobivale tako strokovne kot tudi prenosljive kompetence, ki so jih lahko uspešno povezovale s svojim poklicnim in osebnim življenjem.

Povzamemo lahko, da je dr. Veljko Troha vlogo mentorja opravljal odgovorno in kakovostno, pri tem pa poudarjal pomembnost in ple-

menitost učiteljskega poklica. Zato se Vam, spoštovani dr. Veljko Troha, tudi avtorici prispevka kot pedagoginji zahvaljujema za Vaš prispevek na področju pedagogike in mentoriranja, s katerim ste neposredno in posredno vplivali na profesionalni razvoj mnogih študentov, bodočih učiteljev, ti pa tudi po Vašem zgledu na številne generacije svojih učencev. Vse dobro!

## Viri in literatura

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Berliner, D. C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. V: F. K. Oser in J. Patry (ur.). *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., str. 227–249.

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, št. 5, str. 463–482.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. in Stephenson, J. (2001). *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi-Umeå universitet*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. in Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: Open University.

De Kleijn, R. A. M., Mainhard, T. M., Meijer, P. C., Brekelmans, M. in Pilot, A. (2013). Master's thesis projects: student perceptions of supervisor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, št. 8, str. 1012–1026.

Del Río, M. L., Díaz - Vázquez, R. in Maside Sanfiz, J. M. (2018). Satisfaction with the supervision of undergraduate dissertations. *Active Learning in Higher Education*, 19, št. 2, str. 159–172.

Derounian, J. (2011). Shall we dance? The importance of staff-student relationships to undergraduate dissertation preparation. *Active Learning in Higher Education*, 12, št. 2, str. 91–100.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, št. 2, str. 207–226.

Hammond, L. (2019) (v tisku). The activity of student research: using activity theory to conceptualise student research for Master's programmes. *Studies in Higher Education*. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666261> (pridobljeno 15. 6. 2020).

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Berkshire: Open University Press.

Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?* [Poster]. Building Teacher Quality: what does the research tell us? Australian Council for Educational Research Conference, Melbourne, 19.–21. oktober 2003. Dostopno na: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research\\_conference\\_2003](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003) (pridobljeno 15. 6. 2020).

Heinze, A. in Heinze, B. (2009). Blended e-learning skeleton of conversation: Improving formative assessment in undergraduate dissertation supervision. *British Journal of Educational Technology*, 40, št. 2, str. 294–305.

Hu, Y., van der Rijst, R. M., van Veen, K. in Verloop, N. (2016). The purposes and processes of master's thesis supervision: a comparison of Chinese and Dutch supervisors. *Higher Education Research & Development*, 35, št. 5, str. 910–924.

Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. V: A. Hargreaves in M. G. Fullan (ur.). *Understand Teacher Development*. New York: Teachers College Press, str. 122–142.

Jaldemark, J. in Lindberg, J. O. (2013). Technology-mediated supervision of undergraduate students' dissertations. *Studies in Higher Education*, 38, št. 9, str. 1382–1392.

Jamieson, S. in Gray, C. (2006). The supervision of undergraduate research students: Expectations of student and supervisor. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 1, št. 1, str. 37–59.

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.

Johnson, W. B. (2016). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. New York: Routledge.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62, št. 2, str. 129–169.

Katz, L. G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73, št. 1, str. 50–54. Dostopno na: <http://www.jstor.org/stable/1000851> (pridobljeno 15. 6. 2020).

Klander Merc, J. (2007). *Učitelj in ravnatelj kot sooblikovalca učiteljevega profesionalnega razvoja* (Magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kolb, D. A. (1991). *The challenges of advanced professional development*. New York: Prentice-Hall.

Krajnc Dular, S. in Valenčič Zuljan, M. (2016). Suradnja odgojitelja različnih vrstiča kao oblik kolegijalnog učenja. V: N. Tatković, M. Radetić Paić in

I. Blažević (ur.). *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Medulin: Dječji vrtić Medulin; Pula: Sveučilište Jurija Dobrile, str. 265–279.

Macfadyen, A., English, C., Kelleher, M., Coates, M., Cameron, C. in Gibson, V. (2019). 'Am I doing it right?' Conceptualising the practice of supervising master's dissertation students. *Higher Education Research & Development*, 38, št. 5, str. 985–1000.

MacKeogh, K. (2006) Supervising undergraduate research using online and peer supervision. V: M. Huba (ur.). *7th International Virtual University Conference*, 14.–15. december 2006, Technical University Bratislava: Bratislava, str. 19–24.

Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji?: Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 24, št. 1, str. 13–25.

Marshall, S. (2008). Supervising projects and dissertations. V: H. Fry, S. Ketteridge in S. Marshall (ur.). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. New York, NY: Routledge, str. 150–165.

Mott, V. (2002). Emerging perspectives on mentoring: Fostering adult learning and development. V: C. A. Hansman (ur.). *Critical perspectives on mentoring: Trends and issues*. Columbus, OH: ERIC Clearnighouse, str. 5–13.

Odena, O. in Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Studies in higher education*, 42, št. 3, str. 572–590.

Ray, S. (2007). Selecting a doctoral dissertation supervisor: Analytical hierarchy approach to the multiple criteria problem. *International journal of doctoral studies*, 2, št. 1, str. 23–32.

Rowley, J. in Slack, F. (2004). What is the future for undergraduate dissertations?. *Education + Training*, 46, št. 4, str. 176–181.

Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. in Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33, št. 5, str. 681–701.

Schunk, D. H. in Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational psychology review*, 25, št. 3, str. 361–389.

Seyedmajidi, M., Abbasi, A., Jahanian, I., Khafri, S. in Hamzehpour, M. (2014). Evaluation of graduate students' satisfaction from thesis supervision in Babol Faculty of Dentistry. *Journal of Craniomaxillofacial Research*, 1, št. 3–4, str. 51–57.

Sicris Cobiss. Dr. Veljko Troha: Osebna bibliografija za obdobje 1974–2003. (b. d.). Dostopno na: [https://bib.cobiss.net/bibliographies/si/webBiblio/bib201\\_20200703\\_151735\\_09125.html](https://bib.cobiss.net/bibliographies/si/webBiblio/bib201_20200703_151735_09125.html) (pridobljeno 23. 4. 2020).

Styles, I. in Radloff, A. (2001). The synergistic thesis: Student and supervisor perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25, št. 1, str. 97–106.

Sheckley, B. G. in Allen, G. J. (1991). Experiential Learning: A Key to Adult Development. V: L. Lamdin (ur.). *Roads to the Learning Society*. Chicago: The Council for Adult and Experiential Learning, str. 99–109.

*Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* (2005). OECD. Dostopno na: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy> (pridobljeno 10. 6. 2020).

Terhart, E. (1997). *Professional Development of Teacher: the Situation in Germany*. Prispevek predstavljen na 8. Mednarodni konferenci ISATT, Kiel, Nemčija.

Todd, M., Bannister, P. in Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, št. 3, str. 335–355.

Todd, M. J., Smith, K. in Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in higher education*, 11, št. 2, str. 161–173.

Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122–141.

Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«.

Valenčič Zuljan, M. (2018). Factors of teachers' professional development. V: N. Tatković, F. Šuran in M. Diković (ur.). *Reaching horizons in contemporary education*. Pula: Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, str. 9–31.

Valenčič Zuljan, M. in Blanuša Trošelj, D. (2014). Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj. *Andragoška spoznanja*, 20, št. 1, str. 43–60.

Valenčič Zuljan, M. in Kiswarday, V. R. (2015). The resilient teacher: the way to reach quality education in contemporary society. V: S. Opić, V. Bilić in M. Jurčić (ur.). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 75–99.

Valenčič Zuljan, M., Klander Merc, J. in Sešek, U. (2010). Activities and effects in the professional development of teachers – the perspectives of teachers and headmasters. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 25, št. 1, str. 143–156.

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z. in Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54, št. 2, str. 143–178.

Vogrinc, J. in Valenčič Zuljan, M. (2007). Učiteljevo raziskovanje – najodličnejša pot v procesu učiteljevega didaktičnega inoviranja. *Vzgoja in izobraževanje*, 38, št. 5, str. 4–11.

## Naš profesor in razrednik Veljko Troha: pedagoška poklicanost

*Mihael Glavan*

Ko v mislih tehtam, kako bi pošteno predstavil dr. Veljka Troho z vidika njegovega nekdanjega dijaka, se mi ponuja misel, da je bil v resnici poklican za vzgojitelja, pedagoga in mentorja. Pomisel ima morda tudi nekoliko vprašljivo konotacijo, ker tako poimenovanje tradicionalno povezujemo z duhovniškim poklicem, kar zanj ne velja. Pridigar pa res ni bil. Če smo že pri duhovnih poklicih, bi ga glede na njegovo izkušnost in zrelost morda lahko svetopisemsko patetično imenovali 'steber modrosti'.

Ob njegovem portretu je seveda potrebno poudariti, da modrost in zrelost nista preprosto narojeni, temveč ju je treba zavestno, aktivno in trajno graditi s temeljitim teoretskim izobraževanjem in praktičnim delovanjem z različnimi udeleženci, ne bom zapisal deležniki, kar je danes tako pogosto, zlasti v ekonomiji in politiki, ker je moji slovenistični 'duši' ta beseda tuja. Veljko Troha je dosledno sledil načelom, da mora biti pedagog temeljito izobražen, slediti mora znanstvenim in strokovnim dosežkom, hkrati pa jih preverjati v praksi. V tem smislu, včasih so rekli 'topogledno', se mi kaže značilen in sporočilen naslov njegovega razmisleka v nekdanjem *Prosvetnem delavcu* z naslovom *Več znanja, več samozavesti*, čeprav je članek le majhen delček njegovega strokovnega opusa, ki mu Cobiss pripisuje približno sto petdeset enot.

Trohovo znanstveno, strokovno, predavateljsko in vodstveno delovanje v tem spominskem zborniku predstavljajo njegovi sodelavci, zato se, kot sem obljubil v začetku tega spisa, vračam k njemu kot našemu srednješolskemu profesorju, vzgojitelju in vodniku. Prišel je med nas mlad, osemindvajsetleten, čeprav si je svoje prve pedagoške izkušnje nabral že prej, v osnovnošolskem poučevanju. Takoj nas je pridobil s svojo nevsiljivo, sproščeno in nevzvišeno človeško držo, kmalu zatem pa tudi s svojo strokovnostjo, ki smo jo začutili, čeprav še mladostniško nezreli, da bi jo resno reflektirali. Razloček med njim in nekaterimi skromnejšimi 'profesorskimi šemami', naj mi bo oproščena nekoliko peyorativna oznaka, saj so bili tudi ti večinoma dobro misleči, a hudo nerodni, je bil naš profesor in razredni vodnik

povsem nekaj drugega. Bil je pokončen, odkrit in neposreden, kar so bile lastnosti, ki so mu dajale med dijaki ustrezno avtoriteto, ki ni temeljila na privzeti strogosti ali celo gospodovalnosti. Tudi njegova zunanja pojavnost je bila simpatična. Prav nič nas ni motilo njegovo prizadeto oko in nikoli mu nismo dali nobenega zbadljivega vzdevka kot nekaterim drugim profesorjem. Lahko bi bil npr. *Enooki Jack*, če nekoliko poduhovičim, vendar nam kaj takega nikoli ni padlo na pamet. Za nas je bil vselej naš razrednik.



*Slika 10: Veljko Troha (druga vrsta prvi z desne) z dijaki na predmaturantski ekskurziji po Jugoslaviji, Lovčen, 1963*

Vedeli smo, da se strokovno izpopolnjuje, da se verjetno zato uči angleščine, ki je bila tedaj še manj splošno uveljavljena, slutili, da se pripravlja na akademsko kariero, toda za nas je bilo bistveno, da nas uspešno pripelje do zrelostnega izpita. Učiteljišče, ob katerega dvajsetletnici je Veljko Troha tudi napisal strokovni članek v časniku *Dolenjski list*, je bila kadrovska šola za učitelje razrednega pouka, ki jih je takrat v Sloveniji še močno primanjkovalo. Vanjo so se vklju-

čevali podeželski otroci, večinoma iz 'agrarnih' družin, kakor je rad rekel naš ugledni jezikoslovec dr. Jože Toporišič, ki je bil tudi sam nekaj časa profesor na novomeški gimnaziji. Šola nas je pripravljala za učitelje, nekaj jih je nadaljevalo izobraževanje na višjih šolah, skoraj izključno pedagoških, le redki smo se vključili v univerzitetno in kasneje tudi podiplomsko izobraževanje. S tem seveda ni bilo nič narobe, vaški učitelji so takrat po tradicionalnih merilih še zmeraj nekaj veljali, na vasi so bili običajno takoj za župniki.

Naš profesor in razrednik Veljko Troha se je tega dobro zavedal. Spodbujal nas je, naj se resno izobražujemo, da bomo učiteljskemu poklicu dorasli in osebno postali vzor svojim učencem. Pri tem posebej poudarjam, da je že takrat trdno povezoval šolanje, prosti čas in družbeno okolje ter tako povezovalno deloval s svojim zgledom in kot smo izvedeli kasneje, prav na tem področju opravil nekaj raziskav in objavil številne strokovne članke. Eden značilnih je *Pomembna človekova značilnost je ukoreninjenost v delo in življenje* v reviji *Sodobna pedagogika* (2000), spominski zapis o dr. Stanku Gogalu, ki je bil dekan Filozofske fakultete prav tisto leto, ko sem se tja vpisal tudi jaz.

V času šolanja je bilo za nas najpomembnejše njegovo empatično in povezovalno delovanje. To se je še posebej okrepilo na našem daljšem predmaturantskem popotovanju po Jugoslaviji, ki je bilo prijetno, poučno in povsem nekonfliktno. Spominjam se zgolj enega drobnega spodrseljaja ob rojstnodnevnem praznovanju, ki smo ga nekoliko 'okrepili' z alkoholom. Nasprotno, takrat smo se šele dokončno trdno povezali v razredno skupnost. Ko je preobremenjen s študijem, mlado družino, učenjem angleščine prihajal v razred včasih bolj občutljiv, sva imela nekoč manjši spor zaradi mojega motenja pouka, ki pa ni rezultiral v ukoru ali kaj podobnega. Njegova ostrejša reakcija me ni prav nič prizadela, ker je imel prav. Od vseh svojih srednješolskih učiteljev sem ga najbolj spoštoval, zaljubljen pa sem bil v mlado in lepo profesorico angleščine. Za dobrega pedagoga je značilno, da najinega 'konflikta' ni pozabil in se mi je za svoj 'izpad' veliko kasneje opravičil na enem od obletniških srečanj.

Ja, tak je bil dr. Veljko Troha v naših dijaških očeh. Pa saj je še zdaj, ko je po več kot pol stoletja zvest in prijateljski udeleženec naših srečevanj, in smo prepričani, da bo to še dolgo ostal. Ne morem si kaj, da ne bi ob spoštljivem odnosu do nekdanjih dijakov poudaril še to, da je po končanem šolanju nekako samodejno povezal obe

vzporednici zaključnega letnika. Ker dekliški razred ni imel posebne sreče s svojim razrednikom, si je prisvojil kar našega. Nastala je trdna celota, da včasih pravzaprav nisem prepričan, kdo je bil v tem ali onem razredu. To zdaj ni pomembno, saj smo se pomnožili še s tretjo vzporednico naših partnerjev, ki se že tako dolgo redno družijo z nami, da imamo občutek, da so bili z nami že takrat na učiteljišču.

Ker je tale spominski zapis namenjen našemu živemu in zdravemu profesorju, mu 'v imenu celega razreda', kot smo včasih izrekli ob predaji šopka ob koncu šolskega leta, želim, da še dolgo ostane zdrav in vesel s svojo družico Danico, ki je tudi naša, in s širšo družino, pa tudi z nami, ki se z veseljem udeležujemo vsakoletnih obletniških srečanj.

## **Profesor, dr. Veljko Troha, naš cenjeni vzgojitelj, učitelj in razrednik**

*Božena Prestor*

Prvič smo se kot dijaki z gospodom profesorjem Veljkom Troho srečali v šolskem letu 1962/63. Obiskovali smo četrti letnik novomeškega učiteljsišča. Bil je visok, vitek mlad mož. Predstavil se je kratko:

»Sem profesor Veljko Troha. Učil bom predmet pedagoška psihologija in bom vaš razrednik. Želim, da bi se dobro razumeli.«

Bil je odličen predavatelj in zelo skrben, razumevajoč razrednik. Postali smo prijatelji, kar smo ostali do današnjih dni. Čeprav je bil mlad profesor, smo ga spoštovali. Z zanimanjem smo poslušali njegova dobro pripravljena, zanimiva predavanja. Nikoli ni povzdignil glasu, če smo kaj ušpicili. Ni uporabljal administrativnih kazni. Pri reševanju težav, ki smo jih v šoli povzročali, se je z nami pogovoril premišljeno in spoštljivo. Počakal je, da smo o prekršku najprej sami razmislili, šele potem je nastopil on. Spominjam se, kako se je končal neprijeten razgovor z dijaki, ki so kadili. Kajenje je bilo v šoli in pred njo prepovedano. Kadilcem je svetoval, naj jim starši pisno potrdijo, da jim bodo dajali denar za cigarete in da lahko kadijo. »Če boste izjavo staršev dostavili, vam ne bom delal težav.« Nihče ni prinesel potrdila.

Zanimiv je bil njegov način preverjanja znanja. Ko je po ocenjevalni konferenci začel s spraševanjem, je najprej poklical tiste dijake, ki so imeli pri njegovem predmetu odlično oceno. Presenetil nas je. Nismo bili pripravljene, spraševanje ni bilo napovedano. Naše znanje je bilo zelo šibko. »Danes vam ne bom zapisal negativne ocene, naslednjič se bolje pripravite.« Nasvet je bil zelo učinkovit. Prihodnjič je šlo kot po maslu. Nismo ga upali razočarati. Ko si bil vprašan, ni bilo dovolj, da si zdrdral, kar je bilo napisano v učbeniku ali zvezku. Sledila so še vprašanja: zakaj, kako to mislite, razložite nam. Spominjam se, da je pri enem izmed spraševanj dejal: »Želim vas pripraviti do tega, da se boste znali v življenju sami učiti iz knjig.« Do dijakov ni bil nikoli žaljiv. Vzgajal nas je tako, da smo sami ugotavljali napake v svojih ravnanjih. Postajali smo samokritični.

Zanimiv je dogodek iz Dubrovnika, kjer smo bili na ekskurziji. Dva sošolca sta praznovala rojstni dan. Zvečer nas je nekaj odšlo v mesto. Nevajeni alkohola smo popili preveč proška. Ob vrnitvi v dom so

nastopile težave: bruhanje, slabost, vrtoglavica. Noč je bila naporna. Bali smo se in sram nas je bilo. Zjutraj še ni bilo nobenih komentarjev. Pri zajtrku – tišina. Ponočnjaki smo hodili naokrog sklonjenih glav. Sram nas je bilo. Pričakovali smo vzgojno nevihto. Razrednik pa nič. Ko je spoznal, da nas je z molkom dovolj kaznoval, je rekel: »Sinoči ste praznovali. Če bi me povabili, bi šel z vami. Skrbelo me je za vas.« To je bilo vse. Zaupal nam je, mi pa smo ga razočarali.

Vedno je deloval umirjeno. V razredu je vzkipele samo enkrat. Bilo je v petem letniku pri uri psihologije. S sošolcem sva sedela v klopi tik pod katedrom. Klepetala sva. Najino šepetanje ga je motilo. Jezen je poslal dijaka iz razreda. Čutil je, da je napačno ravnal in se je svojemu nekdanjemu dijaku na eni izmed obletnic opravičil.

Na naše obletnice (letos bi praznovali 57.) s soprogo gospo Danico rada prideta. Zberemo se dijaki iz A, B in C razreda. Cejevci so pridruženi člani – naši življenjski sopotniki. Naša srečanja bi bila brez njihju okrnjena. Sta kot naša oče in mama. Gospa Danica je postala razredničarka pridruženega C razreda. Počutimo se kot družina. Ko se prijavljamo na obletnice, skoraj vsak vpraša: »Ali pride tudi razrednik?« Razveselimo se, ko potrdi udeležbo. Razredna kronistka je ugotovila, da smo se srečali enaintridesetkrat. Spoštovani razrednik in gospa Danica sta praznovala z nami devetnajstkrat. Dobimo se vsako leto na prvo junijsko soboto v drugem kraju. Spoznali smo že lep del Slovenije. Pripravimo darilca presenečenj, zapojemo in se veselimo. Letos nam je pandemija preprečila srečanje. Upam, da se srečamo drugo leto, če ne prej, in da bo z nami tudi gospod razrednik.



*Slika 11: Srečanje Veljka Trohe (druga vrsta: peti z desne, desno njegova žena) in nekdanjih dijakov, grad Žovnek, 2017*

## Moji spomini

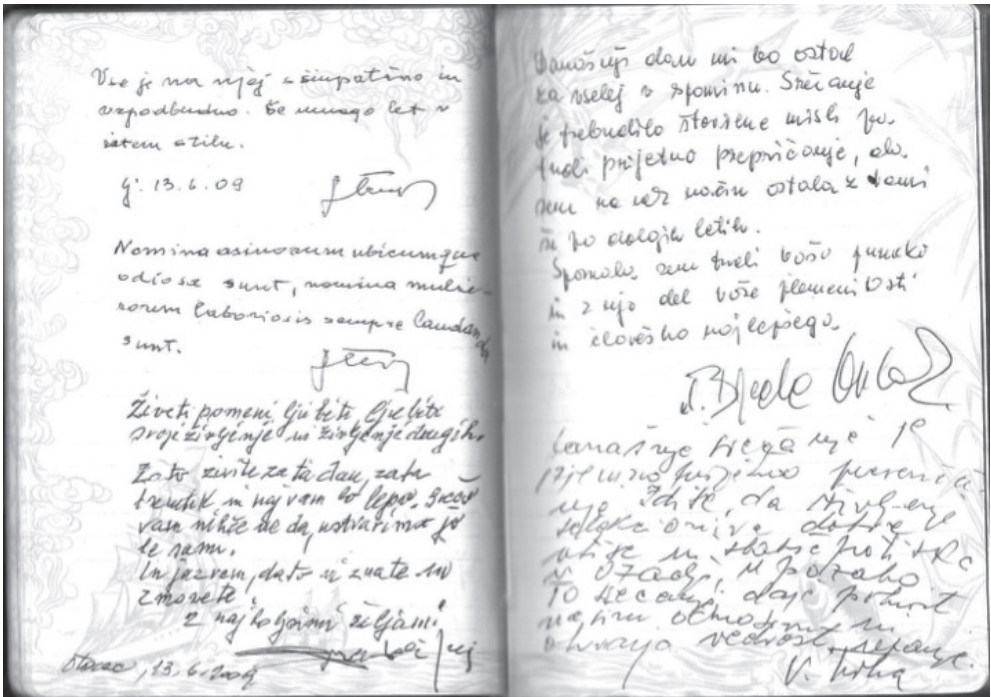
*Helena Murgelj*

Lepo se je povrniti nazaj in obujati spomine na študentska leta. Spominjati se pomeni za kratek čas vživeti se v preteklost. Letos je minilo 41 let, odkar sem zaključila študij na akademiji. Lepe spomine imam na sošolke ter na vse profesorice in profesorje. V skupini nas je bilo petnajst deklet – študentk, ki smo se zelo dobro razumele in si pomagale med seboj. Vsaka profesorica oziroma profesor je ne samo s predavanjem, ampak tudi s svojo osebnostjo in odnosom prispeval/-a delček k moji poklicni poti. Spominjam se tudi prof. dr. Veljka Trohe. V prvem letniku je bil predstojnik dislociranega oddelka v Novem mestu. V prvem semestru me je poučeval didaktiko, v drugem pa pedagogiko in pedagoško psihologijo s statistiko. Rada sem bila na njegovih predavanjih in ga z zanimanjem poslušala. Veliko nas je vključeval tudi v razgovore. Spomnim se ga kot odličnega predavatelja z veliko izkušenj. Na njegovih predavanjih sem pridobila veliko znanja, ki sem ga uporabila pri svojem pedagoškem delu.

Sošolka Magda Kastelic Hočevnar je organizirala ob okroglih obletnicah srečanje študentk s profesorji. Srečali smo se po desetih, petnajstih, dvajsetih (dvakrat), petindvajsetih, tridesetih in štiridesetih letih. Na srečanje nas je povabila s skrbno pripravljenimi vabili. Največ se nas je zbralo na srečanju po tridesetih letih v Vili Otočec. Prišlo nas je 12 deklet in šest profesorjev. Imeli smo se lepo, klepetali smo, obujali spomine, poslušali glasbo, si ogledali diap projekcijo. Zapeli smo ob harmoniki, na katero je zaigrala hčerka Sandra.

Imamo poseben dnevnik, v katerega nalepimo vabilo na srečanje. V dnevnik se vpišemo vsi prisotni. Svoje vtise lahko napišemo tako sošolke kot profesorji. Tako hranimo vtise s srečanj. 13. junija 2009, ko se je udeležil srečanja po naših tridesetih letih od zaključka študija na Pedagoški akademiji prof. dr. Veljko Troha z ženo Danico, je zapisal:

»Današnje srečanje je izjemno prijetno presenečenje. Zdi se, da življenje selekcionira dobre vtise in slabše potiska v ozadje, v pozabo. To srečanje daje polnost našim odnosom in ohranja vedrost, upanje.«



Slika 12: Izsek iz dnevnika vtisov s srečanj, 13. junij 2009 – zapis Veljka Trohe spodaj desno

Ponosna sem na vse profesorje, ki so me poučevali na akademiji. Bili so mi zgled. Rada in z veseljem sem opravljala poklic učiteljice. Hvala prof. dr. Veljku Trohi, ki je prispeval tudi delček k moji poklicni poti. Bil je odličen pedagog, predavatelj, zelo ga spoštujem in cenim. Želim mu veliko zdravja, sreče, veselja in osebnega zadovoljstva.

## Moja pot izobraževanja

*Magda Kastelic Hočevar*

Goethe je napisal, da so »spomini kot iskre, ki pod pepelom tlijo, a ko jih razgrneš vedno znova, zažarijo«. Moje iskre s Pedagoške akademije v Novem mestu in s Pedagoške fakultete v Ljubljani ponovno žarijo v vsem sijaju. Razgrebla sem pepel in se prepustila spominom.

Na vsaki stopnji izobraževanja se srečaš z učitelji, ki jih nosiš s sabo vse življenje zaradi njihovih lastnosti, ki so bodisi dobre bodisi slabe. V osnovni šoli nisem bila med najbolj pridnimi, zato sem doživljala tudi poniževanja in žaljivke, tudi neupravičene. So pa nekateri profesorji, ki jih ne bom nikoli pozabila, med njimi je gimnazijska razredničarka Erna Horvat, ki ni nikoli nehala verjeti vame, na Pedagoški akademiji pokojna Marija Gabrijelčič, s katero sva ustvarili prav poseben odnos, in na Pedagoški fakulteti dr. Veljko Troha, ki je teorijo vzgoje, ki jo je predaval, v lastnem pedagoškem delu tudi uresničeval.

V dislociranem oddelku v Novem mestu nas je bilo samo 15 študentk; 8 iz novomeškega in 7 iz brežiškega okoliša. Klopi smo imele razporejene v krogu in bile smo kot ena velika družina. Predavanja so bila organizirana v sklopih in vsak dan je bil na urniku en predmet. Profesorji so se namreč vozili iz Ljubljane. Študijski pogoji so bili ne samo dobri, ampak izvrstni. Predstojnik novomeške enote je bil profesor Troha, ki se je po enem letu preselil v Ljubljano. Od njega smo se poslovile s sliko Novega mesta (Bog ve, če jo še ima!) v restavraciji JLA (Jugoslovanska ljudska armada – ur. op.), današnjem Kulturnem centru Janeza Trdine. Slovo je bilo boleče tako za nas študentke kot za prof. Troho.

Polovica nas je diplomirala pred rokom, v juniju, tako da nismo koristile absolventskega staža, ampak smo se v jeseni že zaposlile. Do predčasne upokojitve zaradi bolezni sem poučevala v Osnovni šoli Žužemberk, od male šole do 8. oz. 9. razreda. Najraje sem učila slovenščino in najdlje 6. razred. V konfliktnih situacijah sem se vedno poskusila vživeti v učenca in se vprašala, kako bi se jaz počutila na njegovem mestu.

Po tridesetih letih sem v Vili Otočec organizirala obletnico, ki je bila prav na dan diplome, 13. junija. Vesela sem bila udeležbe devetih

profesorjev in seveda vseh sošolk. Zanje sem naredila silikonske cvetove, za profesorje pa frakeljčke z domačimi borovničkami. Večer je bil poln spominov, človeške topline in pozitivne energije. Prišel je tudi dr. Troha z ženo. In ta večer sem ga spoznala še iz drugega zornega kota, kot izjemno čutečega in čuječega človeka.



*Slika 13:* Skupna fotografija s srečanja diplomantk in profesorjev Pedagoške akademije, enota Novo mesto, leta 2009: Veljko Troha skupaj z ženo v prvi vrsti desno

Študij ob delu, na katerega sem se vpisala takoj naslednje leto po preoblikovanju pedagoškega študija v univerzitetnega, je bil drugačen od rednega. Odnosi so bili bolj odprti, pristnejši ... Verjetno zato, ker smo bili vsi na istem bregu reke, imenovane vzgoja in izobraževanje. Tudi na študij ob delu imam same lepe spomine. Dal mi je širino, okreplil samozavest, ustvaril nova prijateljstva, poglobil vezi.

Dragemu profesorju dr. Veljku Trohi se zahvaljujem za vse tiste drobce, ki jih je nezavedno vtikal v preprogo moje poklicne poti, za vse življenjske nauke, s katerimi je bogatil svoja predavanja, in predvsem zato, ker je bil najprej ČLOVEK.

**Dr. Veljko Troha**

*Magda Kastelic Hočevar*

Profesorja Troho sem spoznala,  
ko sem Pedagoško akademijo v Novem mestu obiskovala.  
Cenila sem ga in spoštovala,  
čprav pokazati tega vedno nisem znala.

Po enem letu nas je zapustil,  
službo na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani je dobil.  
Tudi akademija se je kmalu poslovila,  
se v fakulteto spremenila.

Na Pedagoški fakulteti sem ob delu študij nadaljevala  
in profesorja Troho v drugačni luči spoznala.  
Teorijo vzgoje je posredoval  
in jo s primeri iz prakse podkoval.

Srečanja ob 30-letnici zaključka študija se je tudi prof. Troha udeležil  
in ves večer je razigran in zabaven bil.  
Obletnica je nad pričakovanji uspela,  
česar sem bila kot organizatorica zelo vesela.

# V. Spomini sodelavcev



*Slika 14:* Obisk kolegov in kolegic Oddelka za temeljni pedagoški študij na Trški Gori pri Veljku Trohi (v prvi vrsti levo) in njegovi ženi (za njim desno) leta 2001

## Pogled v predavalnico v Veljkovih študentskih letih

*Miroslava Cencič*

Po enem letu poučevanja na enorazredni osnovni šoli na Vipavskem, kjer sem v dveh kombiniranih oddelkih poučevala štiri razrede, sem v začetku novega šolskega leta prejela sklep Okrajnega ljudskega odbora Gorica, naj grem študirat pedagogiko in psihologijo. Pravico sem imela do pritožbe, a po razmisleku sem ponudbo sprejela, z zamudo pohitela v Ljubljano in se v študijskem letu 1954/55 vpisala na Filozofsko fakulteto. Šele tam sem od svojih kolegov zvedela, da smo nekateri prišli študirat na predlog dr. Vlada Schmidta, naj se v praksi izbere nekaj uspešnih mladih učiteljev, ki naj poglobijo svoj teoretični študij in se vrnejo v prakso zaradi hitrejšega strokovnega razvoja našega osnovnega šolstva. Pogoji za študij so bili zelo ugodni. Med študijem smo prejeli osnovno učiteljsko plačo in študijska leta so se nam štela v delovno dobo.

Tisto leto je prišla iz Novega mesta Ana Barbič, s Štajerske pa Janko Plemenitaš, pa še nekateri drugi, ki niso vztrajali do konca študija. Vsako leto je prišlo po isti poti nekaj novih, po dveh letih z Dolenjskega Veljko Troha, s Koprškega pa Milan Marušič.

Starejši smo bruce kritično opazovali in jih ocenjevali. Fantje so metali svoje oči bolj pazljivo na dekleta, dekleta pa smo se ozirale za fanti. Veljko je bil mladenič, kot se šika, močan, čokat, gostih las ... Družil se je z vrstniki, prijateljeval s študijskim kolegom Nabrežincem Danilom Sedmakom, ki se je kasneje na Tržaškem uveljavil kot psiholog. Največ pa se je družil s kolegico iz istega letnika in vsi smo vedeli, zakaj.

Bruc z Dolenjske je bil umirjen, razmišljujoč, resen in zadržan. Obnašal se je možato, govoril počasi, premišljeno, preudarno. Njegovo obnašanje je izražalo življenjsko zrelost, kot da bi imel za seboj nekatere resne življenjske izkušnje. Med nami je bil pravi modrec. V pogovorih smo izvedeli, da je že poučeval na osnovni šoli in da je doma iz Slovenske vasi, ki danes ni več v Republiki Sloveniji, ampak pripada Hrvaški.

Študentje vseh letnikov iste in sorodnih strok smo se dobro poznali. Zaradi razmeroma majhnega vpisa je študij na pedagogiki in psi-

hologiji potekal v ciklikih. Vsi letniki, od prvega do četrtega, smo poslušali ista predavanja, ki so kolobarila. Pri nekaterih predmetih (glede na študijski program) so bili poslušalci tudi študentje filozofije. Tako so se spletala poznanstva in prijateljstva študentov več generacij istega in sorodnega študija.

Tudi profesorjev ni bilo veliko. Na Katedri za pedagogiko sta redno delovala dr. Stanko Gogala, ki je predaval več pedagoških disciplin, in pa dr. Vlado Schmidt, ki se je posvečal zgodovini slovenskega šolstva in metodologiji pedagoškega raziskovanja, ki je prav na njegovo pobudo takrat postala predmet univerzitetnega študija. Asistentka je bila Milica Bergant.

Še bolj skromno je bilo na Oddelku za psihologijo, kjer je bil predstojnik dr. Mihajlo Rostohar in je predaval več psiholoških strok, občasno pa je prihajal iz Zagreba dr. Zoran Bujas. Asistenta sta bila dr. Ivan Toličič in dr. Leon Šebek. V pomoč pri vajah pa so bili študentje demonstratorji.

Za ta čas je bilo značilno tudi pomanjkanje prostorov. Oddelek ali Katedra za pedagogiko in psihologijo je gostovala v prostorih nizke stavbe za Bežigradom, kjer je bila nekdanja uprava Občine Bežigrad. Na razpolago je bila ena predavalnica in še en prostor ali morda dva manjša prostora. Eden od teh je bil na razpolago dr. Rostoharju, kjer je po sili razmer tudi prespal. Vozil se je namreč z vlakom s svoje domačije Leskovec pri Krškem.

Glede na to pa študij ni bil tako siromašen. Sistem izobraževanja je bil drugačen, kot smo danes navajeni. Poslušali smo predavanja profesorjev na drugih fakultetah. Tako smo v prostorih Medicinske fakultete Univerze v Ljubljani, ki so bili v stari ljubljanski bolnici, poslušali fiziologijo pri dr. Albinu Seliškarju in psihopatologijo pri dr. Janezu Kanoniju. V najvišjem nadstropju Narodne in univerzitetne knjižnice, kjer je imela svoje prostore Katedra za filozofijo, smo poslušali zgodovino filozofije pri dr. Almi Sodnik, spoznavno teorijo in logiko pri dr. Vladu Seliškarju ter etiko pri dr. Tkalčiču, ki je prihajal iz Zagreba. Na Ekonomski fakulteti v Ljubljani, ki je imela svoje prostore nekje na današnji Prešernovi, smo poslušali osnove statistične teorije pri dr. Adolfu Vogelniku, menda skupaj s študenti Pravne fakultete v Ljubljani. V stavbi centralne univerze smo poslušali najbrž skupaj s vsemi študenti ljubljanske Filozofske fakultete istega letnika: uvod v družbene vede pri Borisu Zihlerlu, predvojaško vzgojo in izbrani tuji jezik.

Predavanja niso bila obvezna. Strokovna literatura je bila težko dostopna, zato smo predavanjem sledili in hiteli namakati jeklena persca v črnilnike in zapisovali. Nekateri so bili pri tem bolj, drugi manj spretni. Zato smo si zapiske pogosto izmenjavali, posojali in tudi razmnoževali, zlasti za tiste kolege, ki so študirali ob redni zaposlitvi. O fotokopirnih strojih nismo niti sanjali, bili so to ročni zapisi ali tipkopisi. Edino za občo psihologijo smo bili preskrbljeni. Predavanja dr. Mihajla Rostoharja so razmnožili na ciklostil, tako smo si za nekaj dinarjev preskrbeli celotno besedilo predavanj. Posledica te udobnosti je bila, da so bila predavanja slabše obiskana.

Predavanja za Bežigradom so bila v eni in edini predavalnici, kjer smo se trli istočasno slušatelji vseh letnikov in več sorodnih študijskih usmeritev. Med odmori smo se brez predpisov delili na kadilce in nekadilce. Kadilci so se zadrževali na stopnišču, nekadilci smo ostali v predavalnici. Reden kadilec je bil tudi Veljko Troha, zato je spadal na stopnišče.

Na druga predavanja pa smo dirkali po Ljubljani. To je dajalo našemu študentskemu življenju svojstven čar. Usuli smo se iz predavalnice in hiteli drugam, posamično, v parih ali v manjših skupinah. Veljko je šel rad v paru. Kmalu smo se zbrali ob zapornicah na današnji Slovenski cesti, kjer je bil prehod pogosto zaprt. Čakali smo, da vlak prihrumi z leve ali desne. Tam pri zapornicah je bilo prav prijetno. Nekateri so zabavali s svojimi duhovitostmi, nekateri pa so ponudili človeško bližino v pogovorih o študiju, domačih krajih in doživetjih v takrat pogosto megleni Ljubljani. Kadar je bila pavza med predavanji daljša, smo se ustavili v središču mesta. V mrzlih zimskih dneh smo se pogreli v trgovini s čevlji. Spominjam se, kako sva s kolegico Ano izbirali in merili čevlje, enkrat v eni, enkrat v drugi trgovini, a nikjer ni bilo takih, ki bi nama ustrezali. Takrat namreč ni bilo kavarnic na vsakem vogalu, prave kave še nismo poznali.

Oddelek za pedagogiko je razpolagal z dvema sobama v stavbi bivše realke, nasproti stavbe univerze. Dr. Gogala in dr. Schmidt sta se zadrževala v enem prostoru, predsoba pa je bila namenjena študentom, tu so bili tudi seminarji iz pedagogike, ki jih je vodila asistentka Milica Bergant. Veljko je rad razpravljal, počasi in temeljito je razlagal svoje poglede na obravnavano vsebino.

Dva naša profesorja sta bila dve posebni osebnosti, kar je povedala tudi rečenica, da za dr. Schmidta študiramo zaradi strahu, za dr. Gogalo pa zaradi sramu. Dr. Stanko Gogala je bil topel, razumevajoč

vzgojitelj, ki je izražal v vsem svojem delovanju velik pedagoški eros, pravo nasprotje dr. Vladu Schmidtu, ki je bil strog znanstvenik, hladen, racionalen učitelj. Ti dve osebnosti sta se tako po človeški kot po strokovni plati dopolnjevali, da smo uspešno dozorevali za opravljanje svojega poklica in pridobili toliko izobrazbe, da smo jo lahko uspešno trajno dopolnjevali. Sama sem doživela to človeško plat teh dveh naših zelo spoštovanih in cenjenih profesorjev. Ko sem z napetimi živci opazovala, da odhajajo moji kolegi z dolgimi obrazi in z majajočo glavo od izpita pri dr. Schmidtu, sem se odločila, da ne bom vstopila. Ravno takrat je prišel mimo dr. Gogala in slišal za mojo namero. »Pridite, vstopite, grem z vami,« me je opogumil. Izpit sem uspešno opravila. Še danes sem hvaležna obema, enemu za človečnost, drugemu pa za zahtevnost, doslednost, ki je še kako potrebna pri izobraževanju v hramu učenosti. Vzljubila sem njegov (Schmidtov – ur. op.) predmet in posegla v njegovo raziskovanje.

Za prehod iz 1. v 2. letnik se je izvajala selekcija tako, da je bil edini pogoj izpitni trojček: uspešno opravljeni izpit iz občje psihologije, občje pedagogike in zgodovine slovenskega šolstva. Največkrat so bili ti izpiti v istem dnevu.

Sicer so bili izpitni roki izjemoma objavljeni. Izpite smo opravljali vse leto, običajno po dogovoru s posameznim profesorjem. Pogoj je bil le pridobljena frekvenca. Po drugem letniku ni bilo nobenih omejitev za vpis v naslednji višji letnik, zato se je nekaterim študentom podaljšal študij in takim se je reklo 'stara bajta'.

Nepozabna so bila naša brucovanja. Navadno smo jih prirejali pedagogi in psihologi skupaj, saj so bile te vezave najpogostejše in študijski programi zelo sorodni. Naše prireditve so bile nekajkrat tudi v srednješolskem dijaškem domu, kjer je bil ravnatelj naš študijski kolega Geza Čahuk. Naših prireditev sta se udeleževala tudi oba naša profesorja dr. Stanko Gogola in dr. Vlado Schmidt, kot sta rekla, da tako bolje spoznata svoje študente. Tudi plesala sta z nami. Bolje se je vrtel dr. Gogola, čeprav je dr. Schmidt imel za ženo baletno plesalko.

V našem obdobju je bilo zelo živahno delovanje v študentski organizaciji. Sestanki študentov s Katedre za pedagogiko (Filozofske fakultete v Ljubljani – ur. op.) so bili v prostorih na realki. O čem smo razpravljali na teh sestankih, se ne spominjam. Po sestankih smo se včasih ustavili v Riu, da smo se pogreli s čajem. Kuhali so ga v velikem loncu in stregli v aluminijastih lončkih. Tudi za zajtrk se je v

zajtrkovalnicah dobila le črna proja. Tudi ta je bila dobra. Bili smo skromni, ne razvajeni in drugačne kave in postrežbe nismo poznali. Veljko je pridno deloval v študentskih odborih. Po koncu mojega študija sva se srečala in pogovarjala o našem poklicnem delu. Med drugim je priznal, da mi je on pisal in podpisal karakteristiko. To je bil pomemben dokument, potrdilo o moralno-politični neoporečnosti. Hvala, kolega Troha, za tvojo pisno oceno, ki me je še dolgo nevidno spremljala pri zaposlovanju. Po študiju smo se razšli, vsak v svoje domače kraje, on na Dolenjsko, jaz na Primorsko. Službovala sva v sorodnih zavodih, zato sva se večkrat srečevala.

Končno sva se našla spet na istem zavodu, in sicer na Višji pedagoški šoli v Ljubljani, ki se je kmalu preimenovala v Pedagoško akademijo in se nazadnje podaljšala na štiri leta in prerasla v Pedagoško fakulteto. Veljko je bil v tem času tudi dekan.

Posebna delovna skupina je bil Oddelek za skupne predmete (Pedagoške akademije v Ljubljani – ur. op.), to je za tiste predmete, ki so jih poslušali študentje različnih strokovnih usmeritev. Lepo smo sodelovali in se strokovno dopolnjevali in pomagali. Veljko je opravil strokovno recenzijo mojega dela *Dinamika vzgojnega dela v šoli*. Tudi kasneje sem večkrat doživela njegovo pošteno, nepristransko, neoporečno delovanje pri njegovem poklicnem in vodstvenem delovanju.

Radi smo se družili. Ob posebnih priložnostih smo se srečevali, prijetno zabavali pri kolegih gostiteljih, še zlasti pri Veljku, v njegovi zidanici na Trški Gori. Veljko je bil aktiven tudi v raznih organizacijah in organih samoupravljanja, med drugim tudi v Zvezi pedagoških društev Slovenije. Ta se je povezovala s sorodnimi društvi po republikah v Zvezo pedagoških društev Jugoslavije. Zveza je letno organizirala pedagoške kongrese v različnih krajih po Jugoslaviji. Tako nas je pot peljala v Ohrid, Prištino, Beograd, Novi Sad in drugam. V spomin na ta srečanja so nastale tudi nekatere fotografije.



*Slika 15:* Kongres Zveze pedagoških društev Jugoslavije v Prištini v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja: Veljko Troha prvi z desne, Miroslava Cencič na sredini

Čas vedno hiti, mudi se mu bolj, kot mi želimo. Tako je prišel čas odhoda v pokoj. Veljku, ki je bil takrat dekan, sem napovedala svoj odhod. Skomignil je z rameni in pripomnil, tudi jaz bi šel, če bi mogel. Potolažila sem ga. Prišel bo tudi tvoj čas, šel boš za mano, saj si vedno hodil za mano. Osem dni si prišel za mano na svet, za mano si se vpisal na fakulteto, za mano si prišel na Pedagoško akademijo v Ljubljani, za mano boš šel v pokoj. Prosi za moje dolgo življenje, da boš še dolgo tu in prišel za mano tja gor, visoko. Takrat se je skrivnostno posmejal in zažugal: »Kar delaj se norca, a ti ne veš, kolikokrat sem te zagovarjal.«

Hvala, Veljko, za vse lepo in dobro na najinih življenjskih srečanjih. Hvala za tvoje poštenje in iskrenost. Želim ti zdravja. Bodi še dolgo tu, kjer želim biti tudi jaz.

## Osebnostna in strokovna širina Veljka Trohe

*Zoran Jelenc*

Bržkone sva se z Veljkom Troho prvič srečala na enem od mojih predavanj, ki sem jih imel na šolah, ne le v Ljubljani, temveč tudi po drugih krajih v Sloveniji. Bilo je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je bil ravnatelj Gimnazije Novo mesto, jaz pa psiholog in direktor Vzgojne posvetovalnice v Ljubljani. Morda sva se kot pedagoga srečevala tudi na kakšnih strokovnih srečanjih s področja vzgoje in izobraževanja in psihologije, ne da bi se kaj bolj osebno spoznala in sodelovala. Najino bolj ali manj bežno poznanstvo mi je koristilo v začetku osemdesetih let, ko sem bil v stiski zaradi političnega izobčenja, on pa je bil takrat že direktor Pedagoškega inštituta pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani. V težavah sem se znašel, ker sem javno zagovarjal dr. Franca Pedička, ko je leta 1971 na Posvetu pedagogov na Bledu zagovarjal idejno nevtralnno šolo ter ideološko neodvisnost in politično neobremenjenost vzgoje in izobraževanja in je bil zaradi tega odstavljen z mesta direktorja Pedagoškega inštituta. Posledično sem tudi jaz izgubil mesto direktorja Vzgojne posvetovalnice v Ljubljani, preimenovane kasneje v Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše; zaradi politične 'neustreznosti' nisem smel več opravljati dela na področju vzgoje in izobraževanja. Nekaj časa sem potem delal v gospodarstvu in na področju družbenega planiranja, vse dokler mi ni uspelo dobiti dela raziskovalca na Pedagoškem inštitutu. Da sem to delo dobil, se moram zahvaliti Veljku Trohi, ki je bil eden od naslednikov odstavljenega Franca Pedička na mestu direktorja Pedagoškega inštituta.

Ta uvodna predstavitev moje povezanosti z Veljkom Troho je prava iztočnica za to, da prikažem moje osebne vtise o njem in njegovi osebnosti. Čas, ko sem se potegoval za delo in zaposlitev na Pedagoškem inštitutu, je bil še zmeraj politično napet, čeravno so politični pritiski, značilni za prvo polovico sedemdesetih let, že ponehali. Veljko Troha je bil drugi direktor inštituta po odstavitvi dr. Pedička; pred njim je bil nekaj let direktor dr. Zdenko Medveš. Dr. Pediček je bil po odstavitvi z mesta direktorja le raziskovalec, ki je vodil predvsem svoje raziskovalne projekte, ni pa mu bilo vsaj deset let dovoljeno objavljati svojih strokovnih in znanstvenih ugotovitev v

Sloveniji tako z osebnimi nastopi (predavanji, razpravami) kot tudi z objavo v strokovnih revijah in/ali knjižnih oblikah. Dr. Pediček je ustvarjal v nekakšni izolaciji, vendar kljub temu intenzivno. Rezultati tega dela so se pokazali šele v osemdesetih letih in kasneje, ko so bili objavljeni v monografijah, med njimi navajam najbolj znani *Usmerjanje v vzgoji in izobraževanju* (1985) in *Pedagogika danes s podnaslovom Poglavlja za antropološko snovanje slovenske pedagogike* (1992). Boljšega direktorja, kot je bil Veljko Troha, si dr. Pediček ne bi mogel zamisliti. Veljko Troha je kot direktor znal svojim sodelavcem ustvariti ustrezno, sicer mirno, a tudi spodbudno okolje za delo in raziskovanje. In to je bilo to, kar je dr. Pediček tedaj najbolj potreboval. Veljko Troha je dobro razumel potrebe raziskovalca, znal pa je tudi nuditi raziskovalcu ustrezno zaščito pred zunanjimi (npr. političnimi) posegi. Takšne lastnosti direktorja sem potreboval tudi jaz po politični izločitvi. V mojem primeru je šlo tudi za dopolnitev raziskovalnega programa Pedagoškega inštituta s področjem, ki ga pred tem niso imeli. To je bilo raziskovanje izobraževanja odraslih in andragogike. Vodstvo inštituta na čelu z direktorjem mi je omogočilo vodenje tega področja raziskovanja na inštitutu; za izpeljavo teh raziskav sem dobil tri sodelavce, kar je pomenilo za tisti čas zadostno kadrovsko zasedbo. Brez podpore direktorja tega ne bi bilo mogoče izpeljati.

Veljko Troha je modro in umirjeno vodil inštitut. Znal je ustvariti ozračje, v katerem je imel vsak raziskovalec možnost oblikovati svoj raziskovalni projekt v soglasju s siceršnjo raziskovalno politiko in potrebami po raziskovanju. Vsak raziskovalec je lahko optimalno oblikoval svoje delo tako vsebinsko kot tudi organizacijsko. Tako je raziskovalec, če se je pokazalo za ustrežnejše, lahko del svojega časa delal tudi doma. Inštitut pa mu je omogočal tudi povezovanje s sodelavci, drugimi raziskovalci, in vodstvom; aktualna je bila svetovalna pomoč, možnosti pa so odpirala tudi kolegialna tedenska ali druga srečanja med raziskovalci. Veljka Troha je odlikovala strokovna in človeška širina, ki je omogočala takšno delo. Ko presojam o njegovi osebni in strokovni širini, mi prihaja na misel to, da je takšen razvoj osebnosti pogojen z okoljem, v katerem se je človek razvijal. In pri Veljku Trohi ni zanemarljivo, da je odraščal na Dolenjskem. Prepričan sem, da poteka človekov osebni razvoj na Dolenjskem drugače kot na drugih območjih Slovenije. Za Veljka Troha je značilno tudi to, da je 'usidran' na Dolenjskem tudi z zidanico, ki jo ima na Trški Gori, kamor me je nekoč povabil na obisk.

O strokovnem in raziskovalnem delu Veljka Trohe ne vem veliko. Področje njegovega zanimanja je drugačno kot področja mojega strokovnega delovanja. Bolj kot na druga področja vzgoje in izobraževanja je osredinjen na vprašanja temeljnega in osnovnega šolanja ter vzgoje in izobraževanja v družbi na splošno. Vendar Veljku Trohi to ni bilo ovira, da ne bi razumel potreb in specifik področja, s katerim sem se pretežno ukvarjal jaz, to je izobraževanje odraslih. Področji, kjer se je najino zanimanje lahko srečevalo, sta bili izobraževanje učiteljev in delo s starši. Tudi zato je med nama lahko nastal dovolj tesen stik, da sva se strokovno in človeško razumela.

## Spomini na sodelovanje z dr. Veljkom Troho

*Angelca Žerovnik*

Ko brskam po spominu in letnih poročilih o raziskovanju na Pedagoškem inštitutu, ugotavljam, da dr. Veljko Troha ni bil le direktor inštituta, temveč tudi velik pedagog v pomenu in besedi človečnosti, v videnju vzgojeslovja in skrbi za zaposlene na inštitutu.

Pedagogika in specialna pedagogika si v letih direktorovanja dr. Veljka Trohe nista bili blizu. Usmeritve pedagoške znanosti sta si lastila politika in Oddelek za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Specialna pedagogika je bila odrinjena na višješolsko raven na Pedagoški akademiji v Ljubljani. Specialni pedagogi, ki so želeli izvedeti kaj več, so se morali povezati z Defektološko fakulteto v Zagrebu in kasneje še v Beogradu ter z ostalim svetom, kjer je bilo izobraževanje in obravnavanje otrok s posebnimi potrebami precej bolj razvito.

Raziskovanje na Pedagoškem inštitutu je presegalo ozke okvire šolskega sistema. Raziskovala sem otroke s specifičnimi učnimi težavami, integracijske procese in inkluzijo, sodobnejše oblike izobraževanja otrok z različnimi razvojnimi motnjami, družino in šolo v socializacijskih procesih družbe. S tem raziskovanjem in idejami sem postala spotakljiv element v šolski politiki, ki mu je potrebno preprečiti raziskovanje na Pedagoškem inštitutu. Širino pedagoškega vpogleda in človečnost je pokazal dr. Veljko Troha, ki mi ni odvzel službe (čeprav je od tedanje oblasti dobil takšna navodila), temveč me je spodbudil k raziskovanju in objavam.

Še danes ugotavljam, da se številni, ki se ukvarjajo z otroki s posebnimi potrebami, ne znajo niti ozreti v Cobiss in videti objave raziskovalnega in strokovnega dela, kot ga je pred toliko leti prepoznal in podpiral dr. Veljko Troha.

### **Razmejitve med občo in specialno pedagogiko**

V preteklosti in še danes je obča pedagogika zanemarjala specialno pedagogiko, ki obravnava osebe s posebnimi potrebami, tako se je specialna pedagogika usmerjala in se še usmerja k defektologiji,

rehabilitacijski pedagogiki, socialni pedagogiki, zdravstveni pedagogiki ipd.

Šolski sistem je bil ne le v Jugoslaviji kot celoti, ampak tudi v republikah Jugoslavije pod budnim očesom tedanje politike. Izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je potekalo ločeno od drugih učencev in dijakov, v posebnih šolah in zavodih, ki so bili samo v večjih mestih z organiziranim bivanjem v internatih in zavodih. Za otroke s specifičnimi učnimi težavami in drugimi motnjami in boleznimi v rednih osnovnih šolah ni bilo organizirane dodatne strokovne pomoči, tudi ni bilo programov korekcije motenj. Pogosto so vključevali v posebne šole otroke na meji normalnih intelektualnih sposobnosti. Slovenija je imela od drugih jugoslovanskih republik največ razvrščenih otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Iz raziskave *Nekateri problemi razvrščanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju* je razvidna nelogičnost. V določenem letu v nekaterih občinah ni bilo razvrščenih otrok, v drugih občinah, ki so imele posebne šole, pa več kot 12 odstotkov (Žerovnik 1983).

Kaj pomeni izločitev otroka iz matičnega okolja, ga dati v internat ali v zavod, se usmerjevalci izobraževanja takrat niso spraševali. Pomen družine na učni poti in pri vzgoji otroka ni imel pravega poudarka. Osnovnošolski otroci so morali s podeželja odhajati v mesta, izgubljali so možnost učenja preprostega kmečkega dela, usvajati družinske vrednote in podobno, po končani posebni osnovni šoli pa so se morali vrniti prav tja. Še danes so osnovne šole s prilagojenim in posebnim učnim programom za mnoge otroke oddaljene, otroci so prikrajšani za družinsko življenje, čeprav je osnovna šola danes dostopna vsakemu drugemu otroku v njegovem matičnem okolju in s tem ima otrok možnost vsakodnevne vključitve v družini.

Prav na teh področjih sem orala ledino in bila pogosto nerazumljena, češ da hočem ukinjati posebne šole. Raziskovala sem modele, kot so mala skupina, razvojni oddelki, individualno delo z učencem v osnovni šoli, ki so se kasneje v šolskem sistemu tudi uveljavili, v tistih časih pa so bili nesprejemljivi. Specialni pedagogi takrat niso sodili k šolski svetovalni službi kot obči pedagogi, psihologi in socialni delavci.

V razvoju Pedagoške fakultete v Ljubljani in s tem posredno razvijanju sistema vzgoje in izobraževanja je sodeloval tudi dr. Veljko Troha. Pedagoška fakulteta v Ljubljani je odprla Oddelek za defek-

tologijo in Oddelek za socialno pedagogiko. Spremembe v izobraževanju učiteljev so povzročile tudi spremembe v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.

Strokovna revija *Sodobna pedagogika* je bila v času mojega aktivnega raziskovalnega dela zaprta za področje specialne pedagogike. Vključevala je andragogiko, otroke in mladino, ki kakorkoli odstopajo od obče ravni, pa je zanemarila. V teh časih v *Sodobni pedagogiki* ni bilo objavljenih člankov, ki bi obravnavali osebe z motnjami v razvoju oz. osebe s posebnimi potrebami, kot jih imenujemo danes.

Za strokovne članke o osebah s posebnimi potrebami pa je bilo veliko zanimanje v drugih revijah, zato sem objavljala raziskovalna in strokovna dela v revijah *Educa*, *Didakta*, *Vzgoja in izobraževanje*, *Vzgoja*, *Naša družina*, v lokalnih časopisih in revijah: o specifičnih učnih težavah, legasteniji (sedaj disleksiji), vrednotah in medčloveških odnosih, družini in šoli v socializacijskih procesih družbe ...; vse v smeri odpiranja sistema, da bi lahko šolajoči, ki imajo težave v razvoju in s tem v izobraževanju, realizirali svoje potenciale (glej Cobiss, b. d.).

V šolski praksi (z organiziranjem predavanj in svetovanja) je bilo zanimanje prav za te teme izredno veliko, tako zame skoraj ni bilo tedna, da ne bi predavala učiteljem, staršem, zdravnikom in drugim skupinam v Sloveniji in tudi Slovencem v zamejstvu. Tudi v zdravstvenih ustanovah so se razvijali diagnostični pristopi in oblike pomoči ter svetovanje staršem in učiteljem.

Menim, da so omogočili razvoj specialnopedagoškega področja, kot ga vidimo danes 'tih', prezrti podporniki, kot je bil dr. Veljko Troha.

## Viri in literatura

Sicris Cobiss. Angelca Žerovnik: Osebna bibliografija za obdobje 1970–2020. (b. d.). Dostopno na: [https://bib.cobiss.net/bibliographies/si/webBiblio/bib201\\_20200808\\_102914\\_a2206819.html](https://bib.cobiss.net/bibliographies/si/webBiblio/bib201_20200808_102914_a2206819.html) (pridobljeno 8. 8. 2020).

Žerovnik, A. (ur). (1983). *Zbornik posveta Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju [referati in diskusija]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja.

## **Pomembno je razumeti šolo, spoštovati učitelje in prisluhniti staršem**

*Tatjana Devjak*

Profesor dr. Veljko Troha je bil profesor, šest let pa tudi ravnatelj novomeškega učiteljišča in gimnazije, direktor Pedagoškega inštituta v Ljubljani, predsednik Strokovnega sveta Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje ter do upokojitve leta 1996 profesor teorije vzgoje in dekan na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njegova osebna bibliografija je obsežna. To in marsikateri drugi podatki, ki jih nisem zapisala, so podatki, ki jih o profesorju Veljku Trohi najdemo med veliko drugimi na spletu. Ti pa ne povedo, kakšen človek je kot profesor. Ker sva pozneje postala za nekaj časa celo sodelavca in zelo dobra kolega, ga bom naslavljala z imenom.

Dragi Veljko,

osebno sem te spoznala, ko sem prišla kot asistentka k tvoji naslednici dr. Mojci Peček na Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani. Ko so naju spoznali, ko sva si prvič podala roko in spregovorila, sem začutila tvoj topel človeški odnos, tvoje nadaljnje besede pa so to samo potrdile. Pred najinim osebnim srečanjem sem te poznala prek tvojega dela, saj sem kot učiteljica, razredničarka in pozneje pedagoginja iskala strokovno literaturo za pedagoške konference, rediteljske sestanke in za pogovore s starši. Takrat sem zasledila tvoja dela, zlasti tista, ki govorijo o pomenu sodelovanja šole z družbenim okoljem in s starši.

Bolj pa sva se spoznala, ko si nadomeščal kolegico med porodniškim dopustom. Časa, ki sva ga skupaj preživela takrat, ne bom nikoli pozabila, hkrati pa ti bom za tvojo 'kolegialno mentoriranje' v tistem času vedno hvaležna. Prehod z osnovne šole na fakulteto zame ni bil preprost. Delovanje šole sem poznala, delovanje na fakulteti – strokovno, znanstveno in pedagoško delo – pa je bilo zame izziv in marsikdaj sem občutila stisko in dvom. Pogovori s teboj so mi odpirali veliko rešitev in nekako sem začutila, da bom ta izziv zmogla izpeljati do konca.

Verjetno se sprašuješ, kaj mislim s 'kolegialnim mentorstvom'. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika piše: »kolega: kdor ima s kom isti poklic ali je zaposlen v isti ustanovi«. Res je, bila sva zaposlena v isti ustanovi – ti kot uveljavljen profesor, jaz kot asistentka začetnica. Spominjam se najinih strokovnih pogovorov o pripravi na študijski proces in pozneje evalvacije dela s študenti. V tem procesu si mi s svojimi bogatimi izkušnjami pomagal pri mojem poklicnem razvoju, in sicer z nasveti in s strokovnimi pojasnili, ki niso bila nikoli enostranska; usmerjal si moj osebni strokovni napredek; na nek način si me z diskusijo o pedagoški stroki, znanosti vodil (to danes vem) do osebnega napredka in razumevanja organizacijske kulture organizacije, kot sta fakulteta in univerza. Ko danes razmišljam o tem, si me na neki način vodil usmerjevalno in sistematično, hkrati pa si deloval sproščeno, odprto; dopuščal si mi, da sem v ta proces učenja in strokovne graditve poleg teorije vključevala tudi svoje osebne, s Tvojo pomočjo osmišljene izkušnje. Znal si prepoznati moja močna področja, bil si empatičen, še posebej pa sem hvaležna, da si mi posredoval svoje znanje in izkušnje. To je bil pravi partnerski odnos, ne odnos profesor – asistent. Še več, skoraj si upam trditi, da sva v letu dni postala več kot kolega. Izraz mentor izhaja iz grške mitologije: mentor je bil namreč Odisejev prijatelj, ki mu je bila zaupana vzgoja sina Telemaha, ko je Odisej odšel v vojno. Čutim, da sva postala tudi prijatelja. Se strinjaš?

Ob tebi sem spoznala, da uspešen ne postaneš čez noč. Uspeh je rezultat trdega dela. Naj sklenem z besedami M. Newcomber: »Pomembneje je vedeti, kam greste, kot pa to, da hitro pridete tja.«

Veljko, hvala.

## Spomini na dr. Veljka Troho

*Vesna Štemberger*

Spomini na dr. Veljka Troho segajo v leto 1990, ko sem ga kot študentka poslušala pri predmetu Teorija vzgoje. Takrat sem že vedela, da je študentov v posameznem letniku tako veliko, da si nas profesorji enostavno ne morejo zapomniti ali nas celo bolje poznati. Zato me je zelo presenetilo, ko me je ob pričetku tretjega letnika predlagal za opravljanje dela demonstratorke. Dr. Troha je bil v tistem času predstojnik Oddelka za razredni pouk na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, zato moje naloge niso obsegale le pomoči pri predmetu, pač pa tudi vzpostavljanje komunikacije med profesorji in študenti, pomoč študentom pri reševanju težav, ki so nastajale v pedagoškem procesu, ter seveda nepogrešljivo administrativno delo, ki je bilo tudi takrat del vodstvenih funkcij. Na nek način je dr. Troha že v tistem času vzpostavljajl tutorski sistem, ki je deloval po načelu študent – študentu, saj je s postavitvijo demonstratorja dosegel prav to, da so se študenti lahko obrnili najprej na kolega študenta, kar je pogosto precej lažje kot takojšen pogovor s profesorjem.

Ko sem se na fakulteti zaposlila kot asistentka stažistka, me je kot predstojnik oddelka popolnoma nevsiljivo in spontano popeljal iz študentskega sveta v svet zaposlenih na fakulteti, da v nobenem trenutku nisem imela občutka, da sem kot začetnica vredna manj ali da se me obravnava drugače kot ostale. Zaradi odhoda na dva porodniška dopusta pa z njim nisem več delala, saj se je v tem času že upokojil.

A spomini na 'najina' skupna leta ostajajo živi, predvsem pa sem mu hvaležna za to, da me je v množici študentov našel, mi zaupal nekatera dela in odgovornost ter mi omogočil, da sem se ob ponovnem prihodu na fakulteto znašla, čeprav v drugačni vlogi, kot sem jo kdaj koli pričakovala ali o njej razmišljala.

## Pedagog in avtoriteta

*Iztok Vilič*

Pred dnevi so bili objavljeni podatki o vpisu na posamezne študijske programe za študijsko leto 2020/21. Podatki so pomenljivi. Če na primer primerjamo vpis na program psihologije in pedagogike, vidimo, da je za psihologijo več kandidatov, kot je razpisanih mest. Za vpis je bilo potrebno imeti 95,8 točke. Za pedagogiko je bilo kandidatov manj, kot je razpisanih mest, in omejitev na 72,5 točke se predvideva šele v drugem in tretjem roku. Že samo ti podatki kažejo, da je s pedagogiko nekaj 'narobe'. Na kratko bom podal svojo interpretacijo tega, ki seveda ni nujno pravilna, a je izhodišče za portretiranje Pedagoga in razmislek o mojem sodelovanju z dr. Veljkom Troho, čigar asistent sem bil nekaj let.

Menim, da ti podatki o vpisu kažejo, da gre verjetno za napačno konceptualno opredelitev profila poklica pedagoga in posledično napačno opredelitev delovnih nalog ob njegovi siceršnji umestitvi v vzgojno-izobraževalni sistem. Problem ni nov. To se vleče še iz socialističnih časov, ob prehodu v (neoliberalni) kapitalizem in v okolju slovenske ideološke razklanosti pa se je to le še poslabšalo. Dokončno 'zmešnjavo' v slovenskem prostoru prinese še udomačitev termina 'edukacije' v splošni rabi. A na tem mestu ni moj namen, da bi to podrobneje utemeljeval. Izpostavil pa bom en vidik, ki je posredno tudi sistemске narave. Gre za razumevanje avtoritete. Prištevam se k tistim, ki razumejo avtoriteto kot ključni dejavnik vzgojnega transferja. Kjer ni avtoritete, ni vzgoje. To naj ponazorim s primerom o vlogi učiteljev. Natanko vemo, koliko imamo učiteljev v šolah, nikoli pa ne vemo, koliko je v taistih šolah vzgojiteljev. Njih je samo toliko, kolikor jih ima v razredu avtoriteto.<sup>62</sup> In samo ti imajo vzgojni vpliv na učence. V srednji šoli sem imel le enega takšnega učitelja in bil je edini, s katerim sem ohranil stike in vedno sva bila vesela ponovnega srečanja. Trdim, da gre za redko dobrotno, ki je prepuščena naključnim

<sup>62</sup> V vrtcih in osnovnih šolah je razmerje gotovo ugodnejše in mimogrede naj še izpostavim, da podatki o vpisu v študijska programa predšolske vzgoje in razrednega pouka navidezno kažejo veliko večjo 'vrednost' vzgojiteljev, in to kar 90 točk proti 68 točkam, potrebnim za vpis v program; v resnici pa gre za izrazito sistemsko podcenjenost vzgojiteljev, ki se vpisujejo predvsem iz dveh strokovnih srednješolskih programov, in študij traja samo tri leta, namesto primerjalno logičnih pet.

okolščinam. Do neke mere tudi razumem, zakaj je tako; gre namreč za kompleksno entiteto, ki jo je že Freud uvrstil med 'nemogoče poklice'. Če bi to dobesedno upoštevali, potem bi opustili misel, da bi usposabljali poklicne vzgojitelje, če pa to vendarle počnemo, potem bi pričakovali, da gre za izredno kompleksen in zahteven študij in posledično za izredno zahtevno delo z visokimi pričakovanji ter temu primerno plačano in cenjeno v družbi. Vsi pa vemo, da ni tako. Eden od dokazov je tudi uvodna primerjava vpisa med študijem psihologije in pedagogike. Naj povem, kako sam razumem razliko med tema profiloma poklica: kot razmerje med konstruktorjem oz. proizvajalcem avtomobila in avtomehanicom. Tudi najboljši mehaniki (taki so sicer zelo cenjeni) poskrbijo, da s popravilom napak in poškodb vrnejo avto v prvotno stanje. Človeka pač ustvarijo vzgojitelji (starši in sorodniki, naključni življenjski sopotniki in mnogi liki knjig in filmov), medtem ko psihologi, psihiatri, terapevti, socialni delavci popravljajo 'napake'. Slednji seveda lahko pomembno sooblikujejo posameznika, vendar so takrat 'vzgojitelji'. Skratka, redko je videno, da bi bili snovalci in ustvarjalci slabše cenjeni od popraviljalcev, dejstvo pa je, da je mnogo vplivnih centrov družbene moči, ki jim je to pogodu. To jim še olajša okoliščina, da dobri vzgojitelji svojega daru ne dajejo na prosti trg. Večina nas, recimo, ceni les kot naravno dobrino in najboljši kosi hlodovine že leta dosegajo vrtoglavo ceno na vsakoletni dražbi. Nekaj podobnega si gotovo ne želimo za dobre poklicne vzgojitelje oz. prav nasprotno, vzgojitelji, ki bi podjetniško tržili svoje zmožnosti, bi postavili pod vprašaj svojo vzgojno vrednost. Drugače rečeno, tudi najboljši poklicni vzgojitelji bi morali biti za uporabnike brezplačni, ne pa tudi za državo, ki bi jim morala zagotavljati poklicni status najmanj na ravni zdravnikov in sodnikov. Temu primerno bi morala biti postavljena tudi pričakovanja učinkov od poklicnih vzgojiteljev, visoka etična in moralna merila, kompetentnost za konceptualno in strateško vzgojno delo ter zmožnost vzpostavljanja lastne avtoritete in pomoči pri vzpostavljanju avtoritete učiteljem in drugim zaposlenim v ustanovah, kjer delajo.

In če se vrnem k študiju pedagogike, nam vpisne številke kažejo povsem drugačno stanje in trend nadaljnje slabitve položaja poklicnih vzgojiteljev. Po poklicni srednji šoli sem se po tehtnem premisleku odločil za študij pedagogike. Opraviti sem moral sprejemni izpit iz slovenščine, matematike, sociologije, filozofije in pedagogike. Na Filozofsko fakulteto Univerze v Ljubljani sem se vpisoval z velikim rešpektom in študija (vključno z obštudijskim delom) sem se lotil

z vso vnemo. Že takrat se mi je zazdelo, da program ne zagotavlja ustrezne kompetentnosti vsem diplomiranim poklicnim vzgojiteljem. Kasneje, ko sem se začasno zaposlil na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti kot mladi raziskovalec, se mi je dvom še okrepil, danes pa, s časovne in fizične distance, sem v to vse bolj prepričan.

Vse to ne pomeni, da nisem srečeval in spoznaval pedagogov, ki so bili nedvomno profesionalni in avtoritativni. Tukaj izpostavljam dr. Veljka Troho, nosilca predmeta Teorija vzgoje na Pedagoški Fakulteti Univerze v Ljubljani v osemdesetih in devetdesetih letih. Redko srečaš človeka, ki tako predano verjame v to, kar dela. Veljko verjame, da je mogoča humanizacija celotne zasnove vzgojno-izobraževalnega dela, da je temeljni cilj vzgoje v šoli ustvarjanje možnosti za optimalen razvoj otrokovih potencialov in ustvarjanje enakih možnosti za otrokov razvoj ter da je mogoče ustrezno uskladiti družbeni interes z dobrobitjo slehernega posameznika.

Vse to se zgosti v avtoriteti Pedagoga/Vzgojitelja brez kančka dominacije, arogance, napuha in podobne spremljevalne navlake ljudi na 'položaju'. Gre za navzočnost, ki te vsrka v sodelovanje, empatijo in iskanje ugodnih rešitev težav za vse vpletene deležnike. In izziv za sodobno pedagogiko je, kako to vgraditi kot standard za poklicnega vzgojitelja.

## Spoštovanemu profesorju

*Rajko Vute*

Razmišljanja o visokem jubileju Veljka Trohe, spoštovanega sodelavca, kolega, predstojnika in dekana na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, vodijo v smer, ki ga poklicno zaznamuje učenje za življenje. Primer uspešnega pristopa in tovrstnega dela je kar slavljeneec sam. Ob tej priložnosti dodajam nekaj različnih ugotovitev in misli, ki so zanimive in aktualne za leta, v katerih živimo zdaj in veljajo tudi za našo prihodnost.

### Učitelj z veliko začetnico

Veljko Troha je bil in ostal visokošolski učitelj. Spoštovanja vreden učitelj, kolega, dekan. Tisti, ki nam je dajal in omogočal svobodo ustvarjalnosti, tako svojim študentkam in študentom kot kolegicam in kolegom na fakulteti v času, ko jo je vodil. Zaupanje v človeka je njegova odlika, ki mi je ostala v spominu, in je tisto, kar velja spoštovati, zaupanje, doseženo brez nadzora številnih kamer in registratorjev, ki v današnjih časih zagotavljajo varljivo 'varnost v hiši' in seveda nadzor. Nenehno potrjevanje fizične prisotnosti študentov na predavanjih, učiteljev in drugih delavcev v svojih kabinetih in pisarnah ohlaja vedoželjnost enih ter zagnanost in ustvarjalnost drugih. V času, ko je bil Veljko Troha tudi moj dekan, te kontrolne nadloge nismo potrebovali in poznali, pa so bili rezultati Pedagoške fakultete v Ljubljani opazni tako v okviru Univerze v Ljubljani kot v širšem okolju. Zanimivi in dinamični časi.

### Ustvarjalna pot

Ker zaupanje krepi raznovrstnost razmišljanja, izhaja iz nje tudi ustvarjalnost. Moja izkušnja je, da je bodisi v vlogi predstojnika ali dekana Veljko Troha take možnosti spodbujal in se zavedal vse raznolikosti in bogastva idej med študenti in svojimi sodelavci različnih področij in znanj. Kaj smo ustvarili, je bilo seveda odvisno od nas samih in ne več od našega 'šefa'.

Da je vsak prispevek v visokošolski proces izpostavljen kritični presoji, je že davno tega napisal tudi Trstenjak (1981), ki pravi, da

je visokošolski študij malo naklonjen ustvarjalnemu delu. Še preden ugotovijo, ali ima kdo res ustvarjalne talente, ga že potisnejo v znanstveni študij. Toda niti dobre ocene v akademskih disciplinah ne jamčijo, da bo kdo res pozneje ustvarjalno produktiven. Navadno je tako, da izpitni sistem na visokih šolah močno zaduši ustvarjalne potenciale tudi v tistih, ki bi jih lahko ob ugodnejši študijski klimi uspešno razvili.

## Modrovanja o letih

Zdaj je tudi naš jubilent profesor Veljko Troha v letih, ko bi lahko s svojimi modrostmi o zlatih letih upravičeno delil svoje poglede in izkušnje z mlajšimi. Z leti se v človeku in okrog njega dogajajo spremembe, ki v poznejših letih dobivajo nov pomen in razsežnosti. Te spremembe niso tako izrazite v dojetanju lastne starosti, kot se dojetanje starosti odraža pri mlajših in neobremenjenih opazovalcih. Navajamo nekaj aktualnih misli o starosti in staranju:

- stari smo toliko, kolikor se počutimo;
- staranju in starosti se ni mogoče izogniti;
- imeti moramo srečo, da se ob vsem, kar se dogaja v nas in okoli nas, s starostjo sploh soočimo;
- tudi starejšim se še zmeraj odpirajo nove možnosti in priložnosti vseh vrst;
- redna in večkrat na teden izpeljana športna vadba lahko pomembno prispeva k temu, da starejši razvijajo in ohranjajo svojo telesno kondicijo, krepijo samozavest in povečajo samostojnost gibanja v okolju, kjer živijo;
- z redno športno vadbo lahko pomembno zmanjšujemo uničujoče vplive stresa, povečujemo zelo zeleno miselno prožnost, vplivamo na ustvarjalnost, povečujemo telesno kondicijo in zaviramo znake staranja ter nadomeščamo slabe navade in razvade.

Predsodki o starosti so neverjetno razširjeni, pravi Požarnik (1981), ko nas vabi, da s testom preverimo, ali se jih nismo, predsodkov namreč, navzeli tudi mi. Iz njegovega testa:

1. trditev: Stari ljudje si želijo le še miru.

Pravilen odgovor: Velika večina starih ljudi si želi povsem istih stvari kot mladi.

2. trditev: Po 65. letu telesno in duševno naglo hiramo.

Pravilen odgovor: Tega ni potrdila nobena raziskava. Do 75. leta starosti pri večini ljudi ne opazimo bistvenih telesnih in duševnih sprememb, mnogi pa so povsem zdravi in duševno sveži še pri 90. letih.

3. trditev: Stari ljudje so veseli, da se rešijo poklicnega dela.

Pravilen odgovor: Večinoma ne.

4. trditev: Stari ljudje se osebnostno spremenijo.

Pravilen odgovor: Staranje ne vpliva bistveno na osebnost.

5. trditev: Stari ljudje so osamljeni.

Pravilen odgovor: Velika večina starih ljudi se ne počuti osamljene. Poleg tega živi 80 odstotkov ljudi po 65. letu z nekom ali ga redno obiskujejo.

6. trditev: Stari ljudje presedijo večino časa pred TV.

Pravilen odgovor: Ljudje nad 65. letom starosti manj gledajo TV kakor mlajši.

## **Modrosti o gibanju v poznejših letih**

Gibalna, telesna ali športna vzgoja, kakorkoli jo poimenujemo, je naša spremljevalka v različnih oblikah in stopnjah, v različnih starostnih obdobjih. Mož, ki je bil prežet z mislimi o gibanju in zdravem življenju in je s svojimi pogledi osvojil številne generacije, je bil izjemno cenjeni pedagog Drago Ulaga. Profesor je bil večkrat gost na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in delil razmišljanja s študentkami in študenti o gibanju in športu, tudi o letih, ki se z leti nakopičijo. Eno od srečanj je bilo 27. decembra 1989 v predavalnici 048, ko je med drugim povedal:

»Z leti je zorela moja misel, da ne gre za šport zaradi športa, temveč za bogatenje življenja. Ni važno, da delaš smrtne skoke ali da mečeš disk, pomembno pa je, da se vsak dan razgibaš na svežem zraku, da rad delaš, hodiš, plavaš, smučaš in da se rad razvedriš s kako igro z žogo. Za tiste, ki imajo kaj zemlje, je tudi to pomembno, da z veseljem telovadijo z motiko ali lopato v rokah. Vredno je upoštevati, da je delo najboljši zdravnik, ki nam ga je dala narava.

Če bi bil še enkrat mlad, bi se že kot otrok navadil lahko teči vsak dan kakih 2000 m. Tekel bi v vseh letnih časih in se vsaj malo potrudil v vseh obdobjih življenja, zlasti v starosti. Tako bi čil in zdrav doživel visoko starost in bi šele ob 90-le-

tnici prešel na lažji način vzdrževanja kondicije, na hojo.

Tudi delo na vrtu, v sadovnjaku, v vinogradu, na njivah in v gozdu – posebno še, če delamo z veseljem in če je obogateno z minutami za zdravje, učinkuje kot duševno – telesno poživilo in zdravilo. Ne smemo pa pozabiti na izenačevalne vaje, kajti za sleherno delo in za večino športnih disciplin velja, da so glede fiziološkega učinka na človeško telo bolj ali manj enostranske.«

Na vprašanje, kakšna naj bo športna dejavnost oseb, starih 60, 70, 80 let in starejših, da bo ustrezno delovala na zdravje, dobro počutje in zaviranje procesov staranja, odgovarja oziroma priporoča:

»redno športno dejavnost, ki naj bo usmerjena v pospeševanje funkcij srčno-žilnega in dihalnega sistema; vsestransko krepitev mišic in vzdrževanje mišičnega tonusa; vzdrževanje hrustanca in veznega tkiva pri hrbtenici, prsnem košu, sklepah; vzdrževanje optimalne telesne teže in pospeševanje procesov izločanja. Ob tem pa mora športna dejavnost omogočiti tudi bogatenje prostega časa, biti mora pobudnica za prijetne stike z ljudmi in ne nazadnje priložnost za osrečujoče doživljanje narave. Kdor se bo odločil za načrtno vsakdanjo vadbo hoje, se bo bolje počutil, ne bo imel težav s telesno težo in bo lažje delal, tako umsko kakor tudi telesno.«

Profesor Ulaga (1980) sklene, da ni dobro ves dan sedeti. Tako je bolje: ko delam, stojim; ko pišem, sedim; ko razmišljam, hodim; ko počivam, ležim.

### **Naš dodatek k mobilnosti in samostojnosti starejših**

Da na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete v Ljubljani o starejših nismo samo razmišljali, temveč smo tovrstna razmišljanja tudi udejanjili, izkazuje posodobljen izbirni študijski program Terapevtska rekreacija za starejše (Vute 2019). Program uspešno poteka že vrsto let, poudarek pa je na neposrednih izkušnjah s starejšimi v domovih za starejše in izven njih. Izvajalci se zavedamo, da se skrb za kakovost življenja starejših začne pri izobraževanju mladih, pri študentkah in študentih. Vemo tudi, kako pomembna in odločilna je v poznejših letih mobilnost, ki v veliki meri pogojuje človekovo samostojnost. Iz omenjenega študijskega

programa predstavljamo tisti del, za katerega menimo, da je lahko spodbuda in razmislek o pomenu mobilnosti starejših, nanaša pa se na vadbo, ki je koristna za ohranjanje in razvijanje ravnotežja, moči in gibljivosti. Za izvedbeno okolje smo izbrali vodo, ki se zaradi vrste ugodnih vplivov izkazuje kot zelo primerna izbira. Kaj je dobro vedeti, če se lotimo vadbe v vodi?

Hoja je najnaravnejša oblika človeškega gibanja in jo z lahkoto vključimo v aktivnosti v vodi. Za hojo ne potrebujemo novih spretnosti in znanj, izjeme so pri bolezenskih stanjih, pri katerih je vzpostavitev te naravne oblike gibanja lahko zahteven in dolgotrajen proces. Hoja v vodi predstavlja osnovo nadaljnjih plavalnih dejavnosti. Gibanje v vodi lahko preizkušamo na zelo različne načine, od hoje in teka v različnih smereh do iger ravnotežja. Sposobnost ohranjanja in vzpostavljanja ravnotežnega položaja je izjemno pomembna, posebej v starosti in pri nekaterih zdravstvenih stanjih. Pri porušenem ravnotežju je načeta ustrezna mišična kontrola, kar se kaže v težavah pri ohranjanju in vzpostavljanju ravnotežja med sedenjem, stojo in nasploh pri gibanju. Med dejavnostmi, ki ugodno vplivajo na ohranjanje in vzpostavljanje ravnotežnih položajev pri vseh starostnih skupinah, izstopajo prav aktivnosti v vodi in plavanje. Za starejše je to pogosto tista oblika vadbe, ki ohranja vitalne mehanizme zanesljivega gibanja v njihovem bivanjskem prostoru in širše. Vaje in igre, ki izboljšujejo kontrolo ravnotežja, lahko izvajamo posamezno, v paru ali manjših skupinah. To so lahko hoja v različnih oblikah, razni poskoki, kot tudi igre, štafete, lovljenja itn. Vadba za moč pomembno vpliva na odebilitet in podaljšanje mišičnih vlaken (hipertrofija), saj vemo, da je proces propadanja mišičnih vlaken (atrofija) eden ključnih problemov pri starejših. Z načrtno, predvsem z dinamično vadbo lahko tudi pri starejših izboljšamo delovanje gibalnih centrov, prevodnost živčnih poti, aktiviranje večjega števila motoričnih enot, boljše prekrvavitve in večji energetski izkoristek. Koristi vadbe moči se odražajo pri vplivu na hitrost, boljšem nadzoru nad mišično aktivnostjo pri koordinaciji, natančnosti in ravnotežju, večji gibljivosti, boljši vzdržljivosti in vplivu na držo telesa.

Fizikalne zakonitosti hidrostatične in hidrodinamične, kot so pritisk, specifična teža, vzgon in odpor vode, so stalnica pri praktičnem delu v vodi, kjer so možnosti vadbe za ohranjanje in razvijanje moči pri starejših mnogo širše kot npr. v telovadnici. Prednosti, ki jih kaže izkoristiti, so uporaba odpora vode in možnosti večje obtežitve. V

vodi lahko posnemamo boks, drsanje, tek na smučeh itn. Z leti se zmanjšuje tudi gibljivost, starejši so pri tem posebej izpostavljeni, saj je gibljivost, razen pri športnem udejstvovanju, zelo pomembna pri njihovih vsakodnevnih opravilih, telesni drži in dobrem počutju nasplah. Voda zaradi svojih specifičnih lastnosti omogoča skoraj idealne pogoje za vadbo ravnotežja. Vplivi, kot je vzgon, zelo razbremenijo sklepe in omogočajo vadbo tudi osebam po poškodbah in tistim s prekomerno težo. Vadba gibljivosti zmanjšuje možnost poškodb sklepov, prispeva k ohranjanju njihove prožnosti in stabilnosti. Vadba v vodi z odporom vode, ki upočasni gibe, omogoča varno izvajanje zelenih gibov, kot so kroženja, odmikanja in primikanja.

## Na zdravje

Kaj ob zaključku zaželeli jubилantu za naprej? Veliko zdravja, ustvarjalnega dela in zadovoljstva v življenju, ki je pred njim. S pametno izbrano telesno dejavnostjo. Za vadbo telesa in duha smo si tudi na Pedagoški fakulteti v Ljubljani prizadevali v vseh letih, pa naj smo se borili za telesno ali športno vzgojo, šport invalidov, kinezioterapijo, motopedagogiko ali šport za osebe s posebnimi potrebami. Kolegici B. Kremžar in M. Petkovšek sta dali pečat delu na teh področjih. Drugi smo dodajali svoje zamisli in izkušnje na dobro in trdno osnovo. Vsi 'telovadbarji' pa smo zagovarjali in še zagovarjamo pomen gibanja in športa v najširšem pomenu besede ter poudarjali in še poudarjamo njegovo vrednost v vseh obdobjih življenja. Da je jubilent Veljko Troha aktiven mož, vemo, kot tudi vemo, da je njegov priljubljen 'šport' delo v vinogradu. To je nedvomno tista idealna kombinacija dejavnosti, ki se odvija na svežem zraku, razgiba človeka od glave do pete, rezultate dela pa se da natočiti v kozarec. V naravi in življenju pridelan 'kozarec čistega vina' je tisti, ki nekaj velja in na katerega je tudi naš pridelovalec lahko resnično ponosen. Na zdravje in dobro počutje, dragi in spoštovani Veljko!



Slika 16: Druženje članov Oddelka za temeljni pedagoški študij na Dolenjskem v devetdesetih: Veljko Troha v drugi vrsti prvi desno

### **Viri in literatura**

Požarnik, H. (1981). *Umetnost staranja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.

Uлага, D. (1980). *Telesna vzgoja, šport, rekreacija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vute, R. (2012). Športna vadba starejših. *Šport*, 59, št. 1–2, str. 67–70.

Vute, R. (2019). *Terapevtska rekreacija za starejše*. Študijsko gradivo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

## Vse dobro še naprej

*Majda Plestenjak*

Spomladi me je poklicala Mojca (Peček) in mi povedala, da boš letos jeseni praznoval 86. rojstni dan. Kar obnemela sem in se zamislila. Ali res že toliko? Kako hitro sta minili dve desetletji, odkar si se upokojil in se nisva več srečevala, razen nekajkrat na novoletnih srečanjih.

Ne vem, kako so ti pretekla zadnja leta v upokojenskem statusu. Upam, da si dobro, da te ne obremenjujejo večji problemi. Izkoriščam priložnost, da obudim spomine na druženje s teboj. Ko se s časovne razdalje ozrem nazaj, lahko ocenim, kako modro si razmišljal in ravnal, kakšne vrednote si zagovarjal in upošteval v življenju, kako si reševal konflikte, kako si deloval kot pedagog (teoretik in praktik), kot vodja in sodelavec. Nudil si dragoceno iskreno podporo mlajšim kolegom, med njimi tudi meni. Zelo dobro se še spomnim prvega srečanja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na sestanku profesorjev splošnih predmetov. Pomembno si prispeval k temu, da sem se takoj počutila sprejeta kot novinka v novem delovnem okolju. Ob tej priložnosti se ti zahvaljujem za vso podporo tudi pri vseh drugih dejavnostih, povezanih z razvojem fakultete in predvsem z Oddelkom za predšolsko vzgojo.

Predvidevam, da dosti časa preživiš v zdravem okolju, v lepi naravi okoli Trške Gore, ki ponuja veliko možnosti za gibanje in sprostitvev. Pedagogi pogosto omenjamo pomembnost ciljev. Eden izmed tvojih je lahko doživeti 100 let. Ampak dodati je treba, da je pomembna tudi pot do tega cilja. Naj se ti na poti proti temu cilju zgodi veliko zanimivih in dobrih stvari. Predvsem pa naj te spremlja čim boljše zdravje, ki ti bo omogočalo, da se samostojno giblješ in lahko delaš vse tisto, kar te veseli, kar ti polepša vsak dan posebej. Naj te na tej poti spremlja tudi družba tebi ljubih ljudi, ki te bodo razumeli, se veselili s teboj in pomagali ohraniti kvaliteto življenja.

Leta bežijo neverjetno hitro. Naj bo praznovanje letošnjega rojstnega dne en droben prispevek k prijetnim spominom v tvojem življenju!

Vse najlepše v naslednjih letih in prijetno praznovanje ti želim.

# **VI. Bibliografija dr. Veljka Trohe<sup>63</sup>**

---

63 Kljub trudu nam nekaterih bibliografskih enot ni uspelo pridobiti v taki obliki, da bi jih lahko vpisali v sistem Cobiss, zato bibliografija za enkrat še ni popolna.



## Osebna bibliografija za obdobje 1962–2003<sup>64</sup>

### 1962

1. TROHA, Veljko. Nekatera vzgojna sredstva pri vzgoji moralno ogroženih otrok. *Pedagoški vestnik: glasilo Pedagoškega društva okraja Novo Mesto*. 1962/1963, let. 1/2, št. 1, str. 2–17.

### 1963

2. TROHA, Veljko. Potreba po individualizaciji pouka v naših šolah. *Sodobna pedagogika*. 1963, let. 14, št. 7/8, str. 212–215.

### 1968

3. TROHA, Veljko. 20 let novomeškega učiteljsižca. *Dolenjski list*. [Tiskana izd.]. 10. okt. 1968, let. 19, št. 35, str. 8.

### 1969

4. TROHA, Veljko. Gimnazija in samouprava dijakov. *Dolenjski list*. [Tiskana izd.]. 29. maj 1969, let. 20, št. 21, str. 20.

5. TROHA, Veljko. Gimnazija in samouprava dijakov. *Dolenjski list*. [Tiskana izd.]. 8. maj 1969, let. 20, št. 19, str. 28.

6. TROHA, Veljko. Gimnazija in samouprava dijakov. *Dolenjski list*. [Tiskana izd.]. 15. maj 1969, let. 20, št. 20, str. 28.

7. TROHA, Veljko. Gimnazija in samouprava dijakov. *Dolenjski list*. [Tiskana izd.]. 22. maj 1969, let. 20, št. 21, str. 28.

8. TROHA, Veljko. Motivaciona i stimulaciona sredstva u odgojnom radu s odgono zapuštenom decom i omladinom. V: *Izvršavanje institucionalnih mera za maloletnike: zbornik članaka*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, 1969. Str. 130–144.

9. TROHA, Veljko. Zakaj je akcija propadla?. *Dolenjski list*. [Tiskana izd.]. 29. maj 1969, let. 20, št. 22, str. 7.

### 1972

10. TROHA, Veljko. Pedagoški vidiki samouprave učencev na srednjih šolah. *Sodobna pedagogika*. 1972, let. 14, št. 1/2, str. 11–23.

64 Za pomoč pri posodobitvi bibliografije se iskreno zahvaljujemo mag. Andreji Grčar.

### 1973

11. TROHA, Veljko. Pedagoške možnosti in značilnosti samoupravljanja učencev. V: VALENTINČIČ, Jože (ur.). *Idejnost in šola*. Ljubljana: Dopi-sna delavska univerza, 1973. Str. 43–52.
12. TROHA, Veljko. Spet se začanja pouk. *Dolenjski list*. [Tiskana izd.]. 30. avg. 1973, let. 14, št. 35, str. 4.
13. TROHA, Veljko. Spet se začanja pouk. *Dolenjski list*. [Tiskana izd.]. 6. sep. 1973, let. 14, št. 36, str. 4.
14. TROHA, Veljko. Spet se začanja pouk. *Dolenjski list*. [Tiskana izd.]. 12. sep. 1973, let. 14, št. 37, str. 4.

### 1974

15. ŠTERN, Julij, TROHA, Veljko, ZAFRED, Janez. *Položaj in program sanacije srednjih šol in domov na Dolenjskem*. Novo mesto: Zavod za izobraževanje kadrov in produktivnost dela, 1974.
16. TROHA, Veljko (intervjuvanec). Šolstvo na Dolenjskem. *Naši razgledi*: NR. 5. apr. 1974, leto 23, št. 7, str. 188, 179, avtorj. sl.

### 1975

17. TROHA, Veljko. Zapostavljeno delo v ‚naravoslovnih laboratorijih‘. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 7. nov. 1975, let. 26, št. 4, str. 5.

### 1976

18. TROHA, Veljko. Pedagoško šolstvo na novih poteh. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 10. sep. 1976, let. 25, št. 14, str. [1].

### 1977

19. TROHA, Veljko. Doživljanje odnosa učiteljev, staršev in sovrstnikov do članov prostovoljnih aktivnosti. *Pedagogija: časopis Saveza pedagoških društev Jugoslavije*. 1977, god. 15, 3/4, str. 791–796.
20. TROHA, Veljko. *Prostovoljne dejavnosti – dejavnosti med poukom in prostim časom: (magistrsko delo)*. V Novem mestu: [V. Troha], 1977.

**1978**

**21.** TROHA, Veljko. Več prakse v usposabljanju učiteljev. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 13. jan. 1978, let. 29, št. 1, str. 9.

**22.** TROHA, Veljko. Zveza pionirjev in osnovna šola. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 22. sep. 1978, let. 29, št. 15, str. 5.

**1979**

**23.** TROHA, Veljko. Družbeno organiziran prosti čas mladih v Sloveniji. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. št. 11, 22. jun. 1979, str. 7–9.

**24.** TROHA, Veljko. Družbeno organiziran prosti čas v Sloveniji. V: LEŠNIK, Rudi. *Samorastniki ob Sotli: samoupravna šola Podčetrtek*. Ljubljana: Univerzum, 1979. Str. 71–83.

**25.** TROHA, Veljko. Mesto in vloga prostovoljnih telesnovzgojnih dejavnosti pri oblikovanju učenčeve osebnosti. *Telesna kultura: revija za teoretična in praktična vprašanja telesne vzgoje, športa in rekreacije*. 1979, let. 27, št. 3, str. 9–16.

**26.** TROHA, Veljko. O povojnem razvoju, stanju in nekaterih problemih pedagoške znanosti: teze za razpravo. *Sodobna pedagogika*. 1979, let. 30, št. 1/2, str. 194–199.

**27.** TROHA, Veljko. Pravni temelji organiziranega prostega čas. V: LEŠNIK, Rudi. *Samorastniki ob Sotli: samoupravna šola Podčetrtek*. Ljubljana: Univerzum, 1979. Str. 83–85.

**28.** TROHA, Veljko. Prostovoljne dejavnosti v vzgojni praksi osnovne šole. V: LEŠNIK, Rudi. *Samorastniki ob Sotli: samoupravna šola Podčetrtek*. Ljubljana: Univerzum, 1979. Str. 85–91.

**1980**

**29.** TROHA, Veljko. Interesi za dejavnosti v prostem času kot pogoj za vključitev in sodelovanje. V: ŽEROVNIK, Angelca (ur.) et al. *Zbornik. 1, Prispevki raziskav k vzgoji predšolskih in šolskih otrok*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 1980. Str. 129–150. Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja, 28.

**30.** TROHA, Veljko. Kako doživljajo učenci telesnovzgojne prostovoljne dejavnosti?. *Telesna kultura: revija za teoretična in praktična vprašanja telesne vzgoje, športa in rekreacije*. 1980, let. 28, št. 1, str. 5–8.

**31.** TROHA, Veljko. Šola, krajevna skupnost in prosti čas. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 22. feb. 1980, let. 31, št. 4, str. 5–6.

**32.** NOVAK, Helena (avtor, urednik), KOLAR, Nuša (avtor, urednik), TROHA, Veljko (urednik), PLESTENJAK, Majda, VONTA, Tatjana, GOLLI, Danica, KUNST - GNAMUŠ, Olga, ŽEROVNIK, Angelca (urednik). *Zbornik. 1, Prispevki raziskav k vzgoji predšolskih in šolskih otrok*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 1980. 151 str. Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja, 28.

## 1981

**33.** TROHA, Veljko. Prosti čas kot dejavnik samoupravne vzgoje. *Otrok in družina: revija za družinsko in družbeno vzgojo*. Apr. 1981, št. 4, str. 8.

**34.** TROHA, Veljko. Prosti čas kot dejavnik samoupravne vzgoje. *Otrok in družina: revija za družinsko in družbeno vzgojo*. Maj 1981, št. 5, str. 8.

**35.** TROHA, Veljko. Ustvarjalka dela in življenja. *Komunist: glasilo ZK Jugoslavije in ZK Slovenije*. [Slov. izd.]. 15. maj 1981, 39, št. 19, str. 24.

## 1982

**36.** TROHA, Veljko. Delo in naloge zveze društev pedagoških delavcev. *Sodobna pedagogika*. 1982, let. 33, št. 3/4, str. 194–199.

**37.** TROHA, Veljko. Interesne dejavnosti kot kriterij povezanosti učencev v življenju in delu šole. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*. [Tiskana izd.]. 1982, let. 13, št. 5, str. 32–35.

**38.** LEŠNIK, Rudi. *Prosti čas: delo, človek, družba, vzgoja*. Maribor: Obzorja, 1982. 367 str.

**39.** TROHA, Veljko, FUIS, Vasja, SEVER, Jože. Srečanje izključenih gimnazijcev: „Trditev, da smo jih pozabili omeniti v almanahu gimnazije, ne ustreza resnici“. *Dolenjski list*. [Tiskana izd.]. 28. jan. 1982, let. 33, št. 4, str. 5.

## 1983

**40.** TROHA, Veljko. *Interesne dejavnosti v osnovni šoli: interno študijsko gradivo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1983. 33 str.

**41.** TROHA, Veljko. Rudi Lešnik: Prosti čas – delo, človek, družba, vzgoja. *Sodobna pedagogika*. 1983, letn. 33, št. 3/4, str. 168–171.

**1984**

**42.** TROHA, Veljko. Pedagoško-psihološki predmeti v programih za usposabljanje učiteljev. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 3. dec. 1984, let. 35, št. 18, str. 3–4.

**43.** TROHA, Veljko, KOLAR, Nuša, STRAŽAR, Borut, MENCINGER, Majda, TASEVSKI, Sonja. Več znanja – več samozavesti. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 12. mar. 1984, let. 35, št. 4, str. 5.

**44.** TROHA, Veljko, KOLAR, Nuša, STRAŽAR, Borut, MENCINGER, Majda, TASEVSKI, Sonja. Več znanja – več samozavesti. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 26. mar. 1984, let. 35, št. 6, str. 5.

**1985**

**45.** TROHA, Veljko. Freizeit als faktor der selbstverwaltenden Erziehung in der Grundschule. V: LEŠNIK, Rudi, GRABBE, Holger. *Freizeit und Selbstorganisation: Freizeitpädagogik in der sozialistischen „Selbstverwaltungsgesellschaft“ Jugoslawiens*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 1985. Str. 49–51. Freizeitwissenschaft und Kulturpolitik, Bd 3.

**46.** TROHA, Veljko. Interesne dejavnosti in vrednotenje interesov. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*. [Tiskana izd.]. 1985, letn. 16, št. 1, str. 25–29.

**47.** TROHA, Veljko. Odvisnost položaja interesnih dejavnosti od vsebine in podružbljanja osnovne šole. *Sodobna pedagogika*. 1985, let. 36, št. 1–2, str. [15]–29.

**48.** TROHA, Veljko. Šola in okolje. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*. [Tiskana izd.]. 1985, letn. 16, št. 3, str. 12–13.

**1986**

**49.** TROHA, Veljko. Kaj pripomore k boljšemu pouku. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 9. jun. 1986, let. 37, št. 1, str. 6.

**50.** TROHA, Veljko. Nekateri značilni procesi in protislovja v današnji osnovni šoli pri nas. *Sodobna pedagogika*. 1986, let. 37, št. 9–10, str. [451]–466.

**51.** TROHA, Veljko. *Vsebine, dejavniki in načini podružbljanja celodnevne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 1986. 203 f., graf. prikazi.

## 1987

**52.** TROHA, Veljko, RAZDEVŠEK PUČKO, Cveta, SKALAR, Marija, CENCIČ, Mira, URAN, Terezija, LIPUŽIČ, Marija. *Preobrazba predšolskih, osnovnošolskih in otrok z motnjami v razvoju*. Ljubljana: RSS, 1987. 24 str. Preobrazba in posodabljanje sistema vzgoje in izobraževanja ter vzgojno-izobraževalnega procesa.

## 1988

**53.** ROBLEK, Tatjana, GOBEC, Dora. *Estetska vzgoja v nižjih razredih osnovne šole s posebnim ozirom na ljudski ples: diplomatska naloga*. [Ljubljana: T. Roblek], 1988. 56 f.

**54.** TROHA, Veljko, RAZDEVŠEK - PUČKO, Cveta, SKALAR, Marija, CENCIČ, Mira, URAN, Terezija, LIPUŽIČ, Marija. *Osnovna šola in družbeno okolje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 1988. 34 f. Preobrazba in posodabljanje sistema vzgoje in izobraževanja, Preobrazba predšolskih, osnovnošolskih in otrok z motnjami v razvoju.

**55.** TROHA, Veljko. Razredni učitelj v sodobni šoli in njegovo usposabljanje. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 16.V.1988, let. 39, št. 9, str. 3.

**56.** TROHA, Veljko. Starši kot dejavnik vpliva na današnjo osnovno šolo. *Sodobna pedagogika*. 1988, letn. 39, št. 7/8, str. 329–339.

**57.** TROHA, Veljko. *Vloga dejavnosti zunaj pouka v povezovanju osnovne šole z družbenim okoljem: (doktorska disertacija)*. Ljubljana: [s. n.], 1988. 488 str., [196] f. pril.

## 1989

**58.** TROHA, Veljko, RAZDEVŠEK - PUČKO, Cveta, SKALAR, Marija, CENCIČ, Mira, URAN, Terezija, KREMŽAR, Božidara. *Osnovna šola in družbeno okolje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 1989. 41 str. Preobrazba in posodabljanje sistema vzgoje in izobraževanja.

**59.** TROHA, Veljko. Samosvoje in zgledno; tudi „atipično“?: Ob razstavi „Odprta šola“ v Slovenskem šolskem muzeju v Ljubljani. *Naši razgledi: NR*. 38, št. 11 (9.vi.1989), str. 321–322.

## 1990

**60.** ANDERLIČ, Ivanka. *Kako učitelj razrednega pouka skrbi za strpne in demokratične odnose med učenci: diplomatska naloga*. [Ljubljana]: [I. Anderlič], [1990]. 42 f.

- 61.** TROHA, Veljko. Osnovna šola, učitelj in neposredno šolsko okolje. V: VELIKONJA, Marija (ur.). *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva: zbornik gradiv s posveta, Bled, 27. in 28. september 1990*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 1990. Str. 21–30.
- 62.** TROHA, Veljko (intervjuvanec). Poučevanje ni le obrt. *Prosvetni delavec: glasilo delavcev v vzgoji, izobraževanju in znanosti Slovenije*. 25. jun. 1990, letn. 41, št. 11, str. 5.
- 63.** TROHA, Veljko. *Preobrazba vzgoje predšolskih, osnovnošolskih in otrok z motnjami v razvoju – letno poročilo*. Ljubljana: RSS, 1990. 1 zv. (loč. pag.). Preobrazba vzgoje predšolskih, osnovnošolskih in otrok z motnjami v razvoju.
- 64.** TROHA, Veljko. Vloga dejavnosti zunaj pouka pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnega smotra osnovne šole. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*. [Tiskana izd.]. 1990, letn. 21, št. 3, str. 13–19, ilustr., tabele.
- 65.** TROHA, Veljko. Vzgojna in kulturna vloga šole v okolju. *Rast: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja*. [Tiskana izd.]. 1990, letn. 1, št. 4, str. 353–360.

## 1991

- 66.** TROHA, Veljko. Programske, študijske in raziskovalne posebnosti Pedagoške akademije. V: ZGAGA, Pavel (ur.). *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1991. Str. 16–22.

## 1992

- 67.** PETROVČIČ, Nadja. *Humanizacija odnosov učitelj – starši: diplomsko delo*. Ljubljana: [N. Petrovčič], 1992. 78 f., ilustr.
- 68.** TROHA, Veljko. Izzivi sprememb v izobraževanju razrednih učiteljev. V: ŽAGAR, France (ur.). *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev*. V Ljubljani: Pedagoška fakulteta, 1992. Str. 103–107.
- 69.** TROHA, Veljko. Janez Svetina, Znamenja časa [!] in šola: šola, učitelj, ravnatelj v sedanjih prelomnih časih. *Sodobna pedagogika*. 43, št. 7/8 (1992), str. 448–453.
- 70.** PICIGA, Darja, BEČAJ, Janez, GOBEC, Dora, KRAMAR, Martin, MAGAJNA, Lidija, MARENTIČ - POŽARNIK, Barica, RAZDEVŠEK - PUČKO, Cveta, STROJIN, Marja, TROHA, Veljko, URANJEK, Anica, et al. *K novi koncepciji osnovne šole*. [Radovljica]: Didakta, 1992. Didakta, Izredna številka, marec 1992, Strokovna ekspertiza Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji.

- 71.** TROHA, Veljko, STRAŽAR, Borut (diskutant), DVORŠAK, Andrej (diskutant). O položaju hrvatsko/srbskega jezika. *Delo*. [Tiskana izd.]. 34, št. 211 (12. IX. 1992), str. 30.
- 72.** TROHA, Veljko. Odprtost osnovne šole v okolje. *Sodobna pedagogika*. 43, št. 5/6 (1992), str. 243–252.
- 73.** SMOLIČ, Tatjana. *Okolje, šola in ekološka vzgoja: diplomsko delo*. Ljubljana: [samozal.], 1992. 73 str., ilustr.
- 74.** TROHA, Veljko. Pedagoška vrednost dejavnosti zunaj pouka za otrokov razvoj. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*. 7, št.19/20 (1992), str. [9]–20.
- 75.** SKALAR, Vinko (avtor dodatnega besedila), TROHA, Veljko (avtor dodatnega besedila), KALČINA - SRHOJ, Liana (zbiratelj, urednik). *Prosti čas mladih: zbornik. Strokovni teksti. Magnetogram in sklepi drugega otroškega parlamenta*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, 1992. 154 str. [4] str. pril., graf. prikazi. Informacije ZPMS, 1992, št. 1.
- 76.** TROHA, Veljko. Prosti čas, otrok in vzgoja (šola?). *Informacije ZPMS: organizacijski list društev in zvez prijateljev mladine*. št. 1 (1992), str. 102–112 = prosti čas mladih.
- 77.** TROHA, Veljko. Razredni učitelj v navzkrižju zahtev in možnosti. V: ŽAGAR, France (ur.), BLAŽIČ, Marjan (ur.). *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška akademija, 1988. Str. 23–34.
- 78.** TROHA, Veljko. Šola, učitelj in ravnatelj v sedanjih prelomnih časih: Znamenja časa in šola. *Delo*. [Tiskana izd.]. 34, št.121 (28.v.1992), str.13.
- 79.** LOVŠE, Tanja. *Vidiki prenavljanja osnovne šole na Slovenskem: diplomatska naloga*. Ljubljana: [samozal.], 1992. 91 str.
- 80.** ŠIVEC, Marinka. *Vzgoja med igro in poukom na nižji stopnji osnovne šole: diplomsko delo*. Ljubljana: [samozal.], 1992. 83 str., ilustr.
- 81.** TROHA, Veljko. Vzgojni cilji in življenjskost naše osnovne šole. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*. [Tiskana izd.]. 23, št. 3 (1992), str. 10–13.
- 82.** TROHA, Veljko. Vzgojni cilji prenovljene osnovne šole. *Šolski razgledi: pedagoški strokovno-informativni časnik*. [Tiskana izd.]. 23.III.1992, let. 43, št. 6, str. 4.

### 1993

- 83.** TROHA, Veljko. *Osnovna šola in njeno okolje: študijsko gradivo*. 3. ponatis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1993. 110 str.
- 84.** KORDIŠ, Melita. *Pedagoške razsežnosti integriranega pouka: diplomsko delo*. Ljubljana: [Melita Kordiš], 1993. 83 f., ilustr.

- 85.** TAVČAR, Silva. *Sedanja šola med teorijo in prakso: diplomsko delo*. Ljubljana: [Tavčar Silva], 1993. 45 str.
- 86.** LANGUS, Jerneja. *Ustvarjanje z gibom kot sredstvom udejanjanja učnih vsebin: diplomsko delo*. Ljubljana: [J. Langus], 1993. 47 f., ilustr.
- 87.** LORGER, Igor. *Vpliv nekaterih naravoslovnih učnih vsebin na intelektualni razvoj učencev na razredni stopnji: diplomsko delo*. Ljubljana: [Lorger Igor], 1993. 59 str., ilustr.
- 88.** FTIČAR, Veronika. *Vzgoja in krščanske vrednote: diplomsko delo*. Ljubljana: Ftičar Veronika, 1993. 51 str.
- 89.** KOPRIVNIKAR, Angelca. *Vzgoja za kulturno izrabo prostega časa: diplomsko delo*. Ljubljana: [Koprivnikar Angelca], 1993. 73 f., graf. prikazi.
- 90.** VELKOVHRH, Marija. *Vzgoja za prosti čas: diplomsko delo*. Ljubljana: [Marija Velkoverh], 1993. 71 f., ilustr.
- 1994**
- 91.** MOČNIK, Metka. *Anton Martin Slomšek in njegovo delo na pedagoškem področju: diplomsko delo*. Ljubljana: [samozal.] Močnik M., 1994. 50 str., ilustr.
- 92.** KOCE, Darinka. *Gledališka vzgoja kot sestavni del celostne estetske vzgoje: diplomsko delo*. Ljubljana: [samozal.] Koce D., 1994. 81 str., ilustr.
- 93.** ARČON - VODOPIVEC, Edes. *Kako ustvarjati dobre vezi med šolo in starši: diplomsko delo*. Ljubljana: [samozal.] Arčon - Vodopivec E., 1994. 107 str.
- 94.** GROŠIČAR, Petra. *Kulturni in pedagoški pomen Slomškovega učbenika „Blaže in Nežica v nedeljski šoli“: diplomsko delo*. Ljubljana: [P. Grošičar], 1994. 62 str., ilustr.
- 95.** ŠTRUC, Jelka. *Osnovna šola Mislinja skozi čas: diplomsko delo*. Ljubljana: [samozal.] Štruc, J., 1994. 84 str., ilustr.
- 96.** ABRAM, Irena. *Pedagoško animiranje učencev za učinkovito šolsko delo učencev na razredni stopnji: diplomsko delo*. Koper: [I. Abram], 1994. 98 str.
- 97.** UDIR, Mojca. *Učitelj razrednega pouka v vlogi razrednika: diplomsko delo*. Ljubljana: [samozal.] Udir, M., 1994. 76 str.
- 98.** CERKVENIK, Tatjana. *Učitelj razrednega pouka v vlogi razrednika: diplomsko delo*. Ljubljana: [T. Cerkvénik], 1994. 81 str.
- 99.** JAZBEC, Alenka. *Učiteljski pevski zbor Slovenije Emil Adamič – oblika permanentnega glasbenega izobraževanja učiteljev: diplomsko delo*. Ljubljana: [A. Jazbec], 1994. 64 str., ilustr.

**100.** KOKALJ, Majda. *Vrednote in vzgoja: diplomsko delo*. Ljubljana: [samozal.] Kokalj, M., 1994. 83 str.

**1995**

**101.** KRIŽMAN, Ana. *Jan Amos Komensky – Materinska šola in današnja predšolska vzgoja: diplomsko delo*. Ljubljana: [A. Križman], 1995. 69 str.

**102.** LUNDER, Stanka. *Jean Jacques Rousseau in njegov vpliv na permissivno vzgojo: diplomsko delo*. Ljubljana: [S. Lunder], 1995. 61 str.

**103.** HROVAT, Tatjana. *Kontakt Stanka Gogale in sodobno pojmovanje pedagoške komunikacije: diplomsko delo*. Ljubljana: [T. Hrovat], 1995. 55 str.

**104.** CEVC, Monika. *Moralna vzgoja v delih Antona Martina Slomška: diplomsko delo*. Ljubljana: [M. Cevc], 1995. 102 str., ilustr.

**105.** KLEVIŠAR, Zdenka. *Ocena pogledov Gustava Šiliha na družinsko vzgojo z vidika sodobnih spoznanj: diplomsko delo*. Ljubljana: [Z. Klevišar], 1995. 66 str.

**106.** KORENT, Vlasta. *Organizacija šolstva J.A. Komenskega in danes: diplomsko delo*. Ljubljana: [V. Korent], 1995. 60 str.

**107.** BRANC, Alenka. *Osnovna šola, učitelj in neposredno šolsko okolje: diplomsko delo*. Ljubljana: [A. Branc], 1995. 60 f.

**108.** OPRČKAL, Darinka. *Prosti čas in dejavnosti izven šole učencev razredne stopnje: diplomsko delo*. Ljubljana: [D. Oprčkal], 1995. 76 str.

**109.** KOŠIR, Tatjana. *Razvoj osnovnega šolstva v Ribnici od leta 1945 do danes: diplomsko delo*. V Ljubljani: [T. Košir], 1995. 85 f., ilustr.

**110.** DROL - KOBLAR, Mirjana. *Sodobna osnovna šola: diplomsko delo*. Ljubljana: [M. Drol - Koblar], 1995. 76 f., graf. prikazi.

**111.** NOVAK, Bojana. *Šola v naravi: diplomsko delo*. Ljubljana: [B. Novak], 1995. 52 str., ilustr.

**112.** *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*. TROHA, Veljko (član uredniškega odbora 1992–1995). Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1992–.

**113.** ŽUPEC, Jadranka. *Učitelj razrednik: diplomsko delo*. Ljubljana: [J. Župec], 1995. 95 str., graf. prikazi.

**114.** *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*. TROHA, Veljko (član uredniškega odbora 1990–1995). [Tiskana izd.]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1970–.

**115.** KNAP, Alenka. *Vzgojne vrednote družine: diplomsko delo*. Ljubljana: [A. Knap], 1995. 105 str., graf. prikazi.

**1996**

- 116.** MARKELJ, Lidija, dr. Veljko Troha. *Stežice: glasilo Gimnazije Novo mesto*. 1996, št. 1, str. 127–129.
- 117.** TROHA, Veljko (intervjuvanec), FUIS, Vasja (intervjuvanec), ZALOKAR, Helena (intervjuvanec). Gimnazija Novo mesto v verigi trajanja: pogovori z ravnateljki Veljkom Troho, Vasjo Fuis in Heleno Zalokar. *Rast: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja*. [Tiskana izd.]. oktober 1996, 7, št. 5/6, str. 400–415. portreti.
- 118.** JAGLIČIČ, Nataša. *Josip Jurančič in osnovna šola med obema vojnama: diplomsko delo*. Ljubljana: [N. Jagličič], 1996. 68 f.
- 119.** TOMAŽIČ, Mateja. *Manipulacija v vzgoji: diplomsko delo*. Koper: [M. Tomažič], 1996. 50 f.
- 120.** MATKO, Barbara. *Neverbalna komunikacija pri pouku na razredni stopnji: diplomsko delo*. Ljubljana: [B. Matko], 1996. 83 f., ilustr., graf. prikazi.
- 121.** JAKŠE, Zdenka. *Panzofija Komenskega: diplomsko delo*. Ljubljana: [Z. Jakše], 1996. 49 f.
- 122.** MEDVEŠ, Eva. *Pedagoške inovacije: diplomsko delo*. Ljubljana: [E. Medveš], 1996. 65 f.
- 123.** KOLENC, Majda. *Prispevek pouka naravoslovja k nekaterim osebnostnim lastnostim otroka na primarni stopnji: diplomsko delo*. Ljubljana: [M. Kolenc], 1996. 47 f., graf. prikazi.
- 124.** VIHELM, Romana. *Razvoj osnovne šole v Trbovljah: diplomsko delo*. Ljubljana: [R. Vilhelm], 1996. 107 f., ilustr.
- 125.** FRANČEŠKIN, Maja. *Samovzgoja v pedagogiki Marie Montessori: diplomsko delo*. V Kopru: [M. Frančeškin], 1996. 112 f., ilustr.
- 126.** BLAŽIČ, Ljudmila. *Vloga otroka nekoč in danes v šegah in navadah ter ljudskih gibalnih in rajalnih igrah: na Šmarješko-topliškem območju: diplomsko delo*. Ljubljana: [L. Blažič], 1996. 72, [3] f., ilustr.
- 127.** FERENC, Aleš. *Vodenje taborniškega voda: diplomsko delo*. Ljubljana: [A. Ferenc], 1996. 76 f.
- 128.** HRIBOVŠEK, Ema. *Waldorfska pedagogika v mojih očeh: diplomsko delo*. Ljubljana: [E. Hribovšek], 1996. 103 f., ilustr.

**1997**

- 129.** CARUSO, Sonja. *Ekološka vzgoja v osnovni šoli na razredni stopnji: diplomsko delo*. Ljubljana: [Caruso, S.], 1997. 89 f., ilustr.
- 130.** TROHA, Veljko. Eno leto dela na enoti Zavoda RS za šolstvo v Novem mestu. V: ŠKUFCA, Jože (ur.). *40 let za boljše šolstvo: (1956–1996)*:

[zbornik]. Novo mesto: Območna enota Zavoda RS za šolstvo, 1997. Str. 99–104.

**131.** BADOVINAC, Tatjana. *Multikulturalna vzgoja v vrtcih in šolah: oblike socialne integracije Romov z vidika multikulturalne vzgoje: diplomsko delo*. Ljubljana: [T. Badovinac], 1997. 84 f.

**132.** KRIŽMAN - ŽUŽEK, Majda. *Odnos šole do literarne dediščine: diplomsko delo*. Ljubljana: [M. Križman - Žužek], 1997. 64, [6] f., graf. prikazi.

**133.** ŠEMROV, Ivica. *Podružnične šole v sistemu osnovnih šol: diplomsko delo*. Ljubljana: [I. Šemrov], 1997. 111 f., graf. prikazi.

**134.** HRČEK, Jelka. *Prosti čas in interesne dejavnosti učencev Osnovne šole Mirana Jarca v Ljubljani: diplomsko delo*. Ljubljana: [J. Hrček], 1997. 74 f., graf. prikazi.

**135.** BENEDIK, Nataša. *Šola Selca in nejene povezave z okoljem: diplomsko delo*. Ljubljana: [N. Benedik], 1997. 118 f., ilustr.

**136.** CAPUDER, Metka. *Uršulinske šole v Ljubljani: diplomsko delo*. Ljubljana: [M. Capuder], 1997. 105 f., ilustr.

**137.** BOLHA, Elizabeta. *Vpliv družine in šole na kulturno izrabo prostega časa: diplomsko delo*. Ljubljana: [E. Bolha], 1997. 69, [11] f., graf. prikazi.

**138.** KLISARIČ, Mira. *Vzgoja in učenje za človekove pravice v celostnem pristopu: diplomsko delo*. Ljubljana: [M. Klisarič], 1997. 77 f.

**139.** TRILER, Marta. *Vzgoja za vrednote: diplomsko delo*. Ljubljana: [M. Triler], 1997. 78 f.

**140.** DOBRŠEK, Liljana. *Zgodovina osnovne šole Dob: diplomsko delo*. Ljubljana: [L. Dobršek], 1997. 91 f., ilustr.

## 1998

**141.** ŠVARC, Barbara. *Prosti čas osnovnošolcev: diplomsko delo*. Ljubljana: [B. Švarc], 1998. 106, [14] f., graf. prikazi.

**142.** *Sodobna pedagogika*. TROHA, Veljko (član uredniškega odbora 1992–1998). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 1950–.

**143.** BARUN - ČOP, Liljana. *Šola in dediščina. Gradovi kot dediščina in njihovo mesto v šoli: diplomsko delo*. Ljubljana: [L. Barun - Čop], 1998. 83 f., ilustr.

**144.** AŽMAN, Iva. *Vpliv Osnovne šole Nove Fužine na preživljanje prostega časa učencev: diplomsko delo*. Ljubljana: [I. Ažman], 1998. 45, [10] str., graf. prikazi.

**145.** BERGANT - BELAJ, Jerneja. *Vzgoja in vrednote: diplomsko delo*. Ljubljana: [J. Bergant - Belaj], 1998. 51 f.

## 2000

**146.** *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*. TROHA, Veljko (urednik 1991–2000). Novo mesto: Pedagoška obzorja; Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1986–.

**147.** TROHA, Veljko (intervjuvanec). Pomembna človekova značilnost je ukoreninjenost v delo in življenje. *Sodobna pedagogika*. 2000, letn. 51, št. 5, str. 29–37.

## 2002

**148.** KLEPEC, Vanja. *Likovna dejavnost v prostem času podaljšanega bivanja: diplomsko delo*. Ljubljana: [V. Klepec], 2002. 105 str., ilustr., graf. prikazi.

## 2003

**149.** GALEŠA, Mirko. *Ocenjevanje zmožnosti in posebnih potreb otrok v osnovni šoli ter načrtovanje individualiziranih programov: praktični pristop*. Celje: Valmar, 2003. 108 str., ilustr.

## Notice o avtorjih in avtoricah

**Miroslava (Mira) Cencič (Žvab)** je rojena 14. oktobra 1934 v Tomažu. Je doktorica pedagoških znanosti in docentka za didaktiko. Živi v Šempetru pri Gorici. Poleg pedagoškega dela na osnovni, srednji, višji in visoki šoli se je ukvarjala tudi z raziskovanjem in strokovno publicistiko. Ukvarjala se je z didaktičnimi problemi začetnega naravoslovnega in družboslovnega izobraževanja, metodami vzgojnega dela, s praktičnim usposabljanjem učiteljev in z zgodovino slovenskega šolstva. Po upokojitvi se je posvečala narodnoobrambnemu odporu Primorcev in domoznanstvu. Napisala je 20 samostojnih del, štiri od teh v soavtorstvu. Strokovne in poljubne članke je objavljala v različnih revijah, zbornikih in monografijah. Za svoje delo je dobila Zlato plaketo Pedagoške fakultete v Ljubljani in naziv zaslužni visokošolski učitelj Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, spominsko plaketo društva TIGR in zlato priznanje Občine Šempeter – Vrtojba.

**Lucija Čok** je doktorica znanosti, redna profesorica večjezičnosti in znanstvena svetnica za področje družbenega jezikoslovja ter zaslužna profesorica Univerze na Primorskem. Raziskovalno deluje na Znanstveno-raziskovalnemu središču Koper. V letih 1986–1995 je bila predstojnica koprške enote Pedagoške fakultete v Ljubljani.

**Tatjana Devjak** je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Je docentka za teorijo vzgoje in izredna profesorica za predšolsko pedagogiko. Je predstojnica Oddelka za temeljni pedagoški študij na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, avtorica knjig, učbenikov, priročnikov, delovnih zvezkov ter znanstvenih in strokovnih prispevkov s področij vzgoje in izobraževanja, etične, državljanске, predšolske vzgoje ter avtorica prispevkov o pomenu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v revijah, monografijah in drugih publikacijah doma in v tujini ter nosilka in izvajalka tujih in domačih raziskovalnih projektov ter projektov Evropskega socialnega sklada.

**Slavko Gaber** je doktor znanosti in izredni profesor za področje sociologije vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Področja njegovega preučevanja in poučevanja obsegajo polje sociologi-

je vzgoje (pravičnost, enakost, vključevanje v skupnosti in družbe), edukacijo in areno študij edukacijskih politik (moč in vzgoja, šolske reforme in organizacija podsistema vzgoje in izobraževanja: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v polju edukacije; edukacija in demokracija, družba in šole prihodnosti). Svojo poklicno pot je dr. Slavko Gaber začel kot srednješolski učitelj na Gimnaziji Škofja Loka in jo nadaljeval na Pedagoški akademiji v Ljubljani. Opravljal je tudi različne javne funkcije, ki so bile praviloma povezane s področjem vzgoje in izobraževanja.

**Mihael Glavan** je doktor bibliotekarske znanosti, po osnovni izobrazbi pa diplomirani slovenist in anglist. Petindvajset let je vodja Rokopisne zbirke NUK. Glavno področje strokovnega in znanstvenega dela predstavlja raziskovanje rokopisnega gradiva in starih tiskov. Pripravil je več mednarodno uspešnih razstav. Avtorsko je izdelal deset strokovnih monografskih publikacij, pretežno iz slovenske kulturne zgodovine. Njegovo obsežno uredniško delo obsega dvajset knjig Zbornika Občine Grosuplje, Občine Ivančna Gorica, in Občine Dobropolje. V zadnjih dveh desetletjih se posveča predvsem delu Edvarda Kocbeka. Uredil in komentiral je sedem knjig njegovih dnevnikov, na Slovenski akademiji znanosti in umetnosti pa je uredil in komentiral zadnjih šest knjig njegovega *Zbrana dela*.

**Zoran Jelenc** je rojen 2. aprila 1935 v Ljubljani. Diplomiral je iz psihologije in pedagogike leta 1960 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Leta 1958 je končal tudi Srednjo glasbeno in baletno šolo Ljubljana. Podiplomsko je študiral sociologijo na Fakulteti za sociologijo, politične vede in novinarstvo. Doktoriral je na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani leta 1992. Strokovno se je spopolnjeval na Ontarijskem inštitutu za edukacijske študije (ang. Ontario Institute for Studies in Education) v Torontu. Bil je psiholog in direktor v Vzgojni posvetovalnici v Ljubljani, samostojni svetovalec za vzgojo in izobraževanje na Zavodu SR Slovenije za družbeno planiranje, raziskovalec in vodja raziskovanja izobraževanja odraslih na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, koordinator izobraževalne dejavnosti na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, direktor in vodja Raziskovalnega središča in raziskovalec na Andragoškem centru Republike Slovenije, izredni profesor za andragoško teorijo in nosilec predmetov Primerjalna andragogika, Andragoško svetovalno delo in Andragogika ciljnih skupin na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Pogle-

vitne teme njegovega raziskovanja so: neformalno izobraževanje odraslih, udeležba odraslih v izobraževanju, sistemsko urejanje in koncipiranje izobraževanja odraslih ter vseživljenjsko učenje.

**Magda Kastelic Hočevan**, rojena 2. marca 1957, je upokojena profesorica razrednega pouka z nazivom svetnica. Poučevala je na Osnovni šoli Žužemberk do predčasne (invalidske) upokojitve. Zaradi bolezni je ostal nedokončan podiplomski študij. Z učenci je izdelala več kot 20 raziskovalnih nalog, na Inšpektoratu za šolstvo in šport Republike Slovenije bila zunanja izvedenka za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, bila je v Svetu Mladinske knjige, pisala je veselošolske priloge za *Pil* in *Pil plus*, vodila seminarje o uporabi mladinskega tiska pri pouku. Izdala je 4 pesniške zbirke, peta je pripravljena. Dejavnost je v Društvu Trepetlika, že pet let je urednica istoimenskega glasila. V domačem kraju pripravlja programe in scenarije za občinske prireditve. Izdeluje nakit, šiva torbe in nahrbtnike, slika na svilo, plete, kvačka ... Pomaga tudi dijakom in študentom z nasveti pri seminarskih, diplomskih in magistrskih delih.

**Irena Lesar** je doktorica znanosti in redna profesorica za občo pedagogiko in teorijo vzgoje, ki pedagoško in raziskovalno deluje na Pedagoški fakulteti in na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani. V preteklem desetletju so njene empirične in teoretske raziskave osredotočene na konceptualizacijo pravičnosti in inkluzivnosti, položaj različnih marginaliziranih skupin, zlasti Romov, (novih) priseljencev in učencev s posebnimi potrebami v slovenskih šolah skozi vidik njihove participacije in akademskih dosežkov, pa tudi glede na prepričanja učiteljev o zaznanih lastnostih učencev in vplivu zaznanih lastnosti na akademske dosežke učencev. V zadnjem času išče odgovore na vprašanje, kakšna prepričanja do šolanja marginaliziranih skupin učencev imajo zaposleni na pedagoških študijskih programih in kateri koncept inkluzivnosti v tem kontekstu bolj zagovarjajo 'učitelji bodočih učiteljev'. Posveča pa se tudi umetnosti, zlasti glasbi, v smislu utemeljevanja njene vloge v splošnem izobraževanju.

**Helena Murgelj** je razredna učiteljica. V študijskem letu 1977/78 se je vpisala na Pedagoško akademijo v Ljubljani, ki je imela dislociran Oddelek za razredni pouk tudi v Novem mestu. Študij je končala 15. junija 1979 in se 1. septembra 1979 zaposlila v Osnovni šoli Šmihel v Novem mestu, ki ji je ostala zvesta vse do upokojitve letos.

**Mojca Peček** je doktorica pedagoških znanosti in redna profesorica za teorijo vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z vprašanji izobraževanja učiteljev, pravičnosti v izobraževalnih sistemih, inkluzijo in multikulturno vzgojo. Sodelovala in vodila je več domačih in mednarodnih znanstvenoraziskovalnih projektov. Njena bibliografija obsega štiri monografije in več kot sto znanstvenoraziskovalnih prispevkov, objavljenih v domačih in tujih revijah ter monografijah. Trenutno je nacionalna predstavnica v evropski mreži ENTEP (European Network on Teacher Education Policies), do pred kratkim pa je mreži tudi predsedovala.

**Natalija Petakovič**, rojena leta 1966 v Novem mestu, je profesorica srbohrvaščine in slovenščine, učiteljica slovenščine, svetnica. Na Gimnaziji Novo mesto je bila zaposlena od leta 1990 kot učiteljica slovenščine. Od leta 1995 je bila pomočnica ravnateljice in v letih od 2008 do 2013 ravnateljica Gimnazije Novo mesto. Tvorno je sodelovala z Zavodom za šolstvo Republike Slovenije in Ministrstvom za šolstvo in šport Republike Slovenije, tj. pri posodobitvah gimnazijskega programa, pri uvajanju klasične gimnazije in športnega oddelka. Sodelovala je v projektih za izboljšanje klime na šoli. Urejala je številne šolske publikacije (predstavitvena besedila, zbornik *250 let Gimnazije Novo mesto*, *260 let Gimnazije Novo mesto*, *Seidlova geološka zbirka*, kronike šole ...). Bila je mentorica šolskega glasila *Stežice*. Je soavtorica razstave dokumentov iz zgodovine Gimnazije Novo mesto *Pietáti litterísque: za spoštovanje in znanje*, po kateri vodi organizirane skupine dijakov in zunanjih obiskovalcev.

**Majda Plestenjak** je diplomirala iz pedagogike (A) in psihologije (B) na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer je 1975 uspešno zagovarjala magisterij iz pedagogike. Po diplomi se je zaposlila kot pedagog v šolski svetovalni službi v osnovni šoli. Po dveh letih intenzivnega dela na razvoju koncepta šolske svetovalne službe se je 1970 zaposlila na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Vsebinsko je največ časa namenila raziskovanju poklicne in regionalne migracije osnovnošolskih učiteljev ter uvajanju inovacij v osnovnih šolah. Tu je dosegla naziv višje raziskovalne sodelavke. Poklicno kariero je nadaljevala v predšolski vzgojni praksi. Zaposlila se je kot pedagoški vodja v tedaj največji vzgojno-varstveni organizaciji v Sloveniji. 1980 se je z veliko strokovnih izkušenj zaposlila na Pedagoški fakulteti v Ljubljani kot višja predavateljica za predmeta Teorija vzgoje in Predšolska pedagogika v programu Vzgojitelj predšolskih ot-

rok. Bila je predstojnica Oddelka za predšolsko vzgojo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kjer si je prizadevala za razvoj kvalitetnega izobraževanja bodočih vzgojiteljev in vzgojiteljic predšolskih otrok.

**Romina Plešec Gasparič** je doktorica znanosti in asistentka za didaktiko, zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskuje učne oblike, didaktične inovacije, obrnjeno učenje in poučevanje ter druge aktualne didaktične teme.

**Božena Prestor** je leta 1964 končala petletno učiteljsiše v Novem mestu. Njeno prvo delovno mesto je bilo na nižje organizirani podružnični šoli v Šentlambertu nad Zagorjem. Po zaključku šolanja je želela še redno študirati. To ni bilo možno, ker je bilo učiteljev premalo. Skoraj vsi učitelji začetniki so morali oditi učiti na podeželske šole. Udeleževala se je raznih seminarjev na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo in Diferentu. Izpopolnjevala se je v waldorfski pedagogiki. Znanje je pridobila tudi na Svetovalnem centru za mladostnike in starše. Sodelovala je tudi na mednarodni izmenjavi učiteljev v Švici. Po upokojitvi se je vključila v likovno skupino Društva U3 in v izobraževanje na Inštitutu dr. Antona Trstenjaka. Vodila je pogovorne skupine starejših krajanek. Začela je ljubiteljsko slikati ter se redno udeleževati slikarske kolonije v Loškem Potoku.

**Vesna Štemberger** je rojena 29. avgusta 1969 v Ljubljani. Leta 1992 je diplomirala na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Po končani diplomi je študij nadaljevala na Fakulteti za šport in ga leta 1999 zaključila z magistrskim delom. Doktorsko disertacijo je leta 2003 zagovarjala na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Za delo v športu je leta 2008 prejela nagrado Športne zveze Ljubljana, leta 2013 bronasto priznanje Smučarske zveze Slovenije in leta 2015 Srebrno priznanje SSK Ilirija. Je predstojnica Katedre za šport na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Od leta 2001 do 2004 je bila članica Komisije za kakovost na Pedagoški fakulteti v Ljubljani ter od leta 2003 predsednica te komisije. Od leta 2006 do 2010 je bila predstojnica Oddelka za razredni pouk, od leta 2006 do 2015 pa članica Komisije za študijske zadeve, od leta 2013 članica (in predsednica) Komisije za tutorstvo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Od leta 2016 dalje je prodekanica za študentske zadeve na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Poleg tega je bila oz. je še dejavna na naslednjih področjih: predsednica Programskega sveta Centra šolskih in obšolskih dejavnosti (do leta 2019); članica Odbora Zavoda za šport RS Planica za področje

športa otrok in mladine; članica Odbora za skoke in nordijsko kombinacijo pri Smučarski Zvezi Slovenije (2010–2018).

**Milena Valenčič Zuljan** je doktorica znanosti in redna profesorica za didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer na 1. stopnji predava študentom didaktiko, na 2. stopnji profesionalni razvoj skozi kurikulum in na 3. stopnji visokošolsko didaktiko (izbirni predmet). Njeno raziskovalno področje so različne ožje didaktične teme (kot učne metode in učne oblike, kognitivno konstruktivistični model pouka, didaktične inovacije, učna diferenciacija in individualizacija, pojmovanja in subjektivne teorije) ter teme, vezane na profesionalni razvoj pedagoških delavcev in visokošolsko didaktiko. Strokovno se udejeva kot recenzentka in urednica tematskih številk revij in monografij, sodeluje v različnih projektih in kot članica uredniških odborov.

**Iztok Vilič** je zaposlen na Oddelku za predšolsko vzgojo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani kot koordinator prakse in koordinator izrednega študija. Prva leta dela na fakulteti pa je bil zaposlen na mestu asistenta pri predmetu Teorija vzgoje, katerega nosilec je bil dr. Veljko Troha. Rdeča nit njegovega delovanja je delo z ljudmi v najrazličnejših okoliščinah in vzgojni učinki na vse, ki so vključeni v socialno interakcijo. Posebej ga zanima položaj vzgojiteljev in učiteljev v vzgojno-izobraževalnem sistemu ter umeščanje pedagogike v šolski in širši družbeni prostor.

**Rajko Vute** je doktor znanosti in izredni profesor za področje športnih dejavnosti oseb s posebnimi potrebami. Je tudi senior inštruktor za Halliwickov plavalni koncept. Predava in raziskuje področja, povezana s športno dejavnostjo oseb s posebnimi potrebami. V zadnjem obdobju preučuje telesne dejavnosti starejše populacije. Je gostujoči profesor na Akademiji za telesno kulturo Jozef Pilsudski v Varšavi, na Fakulteti za telesno vzgojo in šport v Biali Podlaski, Poljska. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani je nosilec predmeta Terapevtska rekreacija za starejše.

**Pavel Zgaga** je doktor znanosti in redni profesor za filozofijo edukacije na Pedagoški Fakulteti Univerze v Ljubljani. Vodil in sodeloval je v več domačih in mednarodnih raziskovalnih projektih, povezanih s konceptualnimi vprašanji izobraževanja, še zlasti na področju visokošolskega študija. Sodeloval je tudi z nekaterimi mednarodnimi

organizacijami (npr. Svet Evrope, Evropska komisija, UNESCO), kot predavatelj in konzulent pa je bil vabljen v mnoge države. V obdobju po osamosvojitvi Slovenije je na tedanjem Ministrstvu za šolstvo in šport deloval kot državni sekretar (1992–1999) in kot minister za šolstvo in šport (1999–2000). Je soustanovitelj Centra za študij edukacijskih politik (CEPS, 2001). Bil je dekan Pedagoške fakultete v Ljubljani (2002–2004). Leta 2007 mu je švedska Univerza Umeå podelila častni doktorat, na Univerzi v Ljubljani pa je istega leta za svoje delovanje prejel Zlato plaketo.

**Angelca Žerovnik** se je rodila leta 1944 na Planini pri Sevnici. Je doktorica znanosti in je kot raziskovalka in znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani vodila več raziskovalnih nalog in projektov s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Objavila je štirinajst samostojnih publikacij ter več kot 600 strokovnih in poljudnih prispevkov. Organizirala je več posvetov in simpozijev ter za natis pripravila zbornike. V prvi slovenski skupščini (1990–1993) je bila poslanka Zbora združenega dela, odgovorna za področje raziskovanja in znanosti. Veliko je predavala doma in v tujini (v Italiji, Avstriji in Argentini). Kot iskana strokovnjakinja še vedno dela na Centru za izvenbolnišnično psihiatrijo na Polikliniki v Ljubljani.

## Stvarno kazalo

### A

alternativni pedagoški pristop 47, 63, 120; *glej* tudi reformska pedagogika  
 andragogika, andragog 12, 139, 204, 208, 239  
 – andragoška vloga šole 71  
 animatorska vloga šole, šola kot animatorka 67, 71  
 avtokratskost 63; *glej* tudi represivni vzgojni stil  
 avtonomnost 63, 75, 77, 79, 133, 147, 161, 168

### B

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 145  
 bolonjska reforma 121  
 bruci, brucovanje 197, 200

### C

celodnevna osnovna šola 38, 61, 67, 68, 77, 120  
 cilji osnovne šole 15, 19, 62, 69, 77, 84, 88, 92–94, 98, 101, 214

### Č

človečnost, človeška širina 12, 15, 184, 193, 200, 204, 205, 206, 209

### D

de/etatizacija 70  
 de/centralizacija 14, 18, 68, 70, 89, 116, 137  
 deinstitucionalizacija 70  
 dekan 9, 13, 14, 41, 42, 48, 49, 50, 51, 54, 61, 108, 113, 118, 121, 124, 127, 132, 133, 137, 139, 140, 142, 186, 201, 202, 209, 215, 244  
 delinkventna mladina 27  
 delo s starši 18, 44, 45–46, 62, 63, 67–74, 77, 103, 104, 111, 158, 162, 188, 205, 208, 209, 213  
 demokratičnost, demokratizacija 10, 19, 64, 68, 70, 72, 77, 79, 90, 98–100, 102, 123, 143  
 devetletka 52  
 didaktika, didaktično 11, 19, 33, 35, 42, 72–73, 75, 76, 79, 100, 123, 129,

139, 168, 169, 178, 190  
 – didaktika interesnih dejavnosti 13, 41, 42  
 diferenciacija 77, 99, 145, 157, 168, 178  
 – notranja diferenciacija 120, 151  
 Dolenja vas 9, 10, 17, 24, 25, 43, 44  
 Društvo Svoboda 25  
 duhoslovna ali kulturna pedagogika 77, 79, 86

### E

enakopravnost, enakopravno 64, 99, 103, 141  
 enota Pedagoške akademije in fakultete Koper, koprška enota Pedagoške akademije 33, 138  
 enota Pedagoške akademije Novo mesto, Oddelek za razredni pouk Novo mesto 11, 15, 17, 32–35, 137, 138, 140, 142, 177, 190, 192–194  
 enotna osnovna šola 64–65  
 evalvacijska študija, evalvacija 15, 103, 104, 131, 145, 210

### F

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani 10, 25, 42, 54, 79, 114, 122, 123, 126, 186, 197, 198, 200, 206, 213, 214  
 financiranje šol, inštituta 30, 37, 41, 68

### G

gimnazija 52–53, 116–119, 137, 141, 146, 149, 150–151  
 – Gimnazija Novo mesto, novomeška gimnazija, Združen zavod Gimnazije in Učiteljsišča Novo mesto 10, 11 15, 28–31, 48, 109–112, 142, 186, 203, 209  
 – klasična gimnazija 52  
 – pedagoška gimnazija, pedagoški oddelek gimnazije 28–29, 32, 113  
 – reforma gimnazije 29–30, 146  
 gozdarska šola 10, 26

### H

herbartizem 77, 86

hospitacijske šole, hospitacije 32, 33, 35, 162  
 humanizem, humanost, humanizacija  
 10, 15, 63, 89, 214

## I

ideologija 37, 39, 46, 47, 84, 86, 118  
 individualizacija, skrb za individualni razvoj 15, 16, 18, 46, 63, 64–66, 74, 77, 89, 91–95, 100–101, 103–105, 152, 157, 162, 164, 168, 178, 207  
 inoviranje, inovacija 74–75  
 izkustveno učenje 159, 160  
 izobraževalci učiteljev, visokošolski učitelji 50, 128, 139, 157, 163–164, 168–170, 215, 238  
 Izobraževalna skupnost Slovenije 47, 49, 51, 124–125, 147, 150  
 izobraževanje odraslih 12  
 izobraževanje otrok s posebnimi potrebami 206–207  
 izobraževanje, usposabljanje učiteljev, pedagoško izobraževanje 13–14, 19, 26–27, 32, 42, 53, 61, 64, 76, 79, 113, 120–122, 128–134, 137–140, 158, 162, 163  
 izvenšolske dejavnosti, interesne dejavnosti 43–45, 53, 61, 62, 65–66, 68, 73, 77, 78, 83–84, 104; *glej* tudi prosti čas

## K

Krka (podjetje) 30, 35  
 krščanski socialisti 55, 56

## L

lokalna, družbena skupnost 62, 68, 70–71, 74, 78, 162

## M

marksizem 69, 149  
 materialni pogoji 13, 30, 38, 64, 90, 95, 102, 109–111, 125, 147  
 matičnost, matična ustanova 13, 34, 121–124, 130, 132, 138–139  
 matura 29, 52–53, 116–117, 119, 145–146, 150–151, 185–186  
 mentoriranje, mentorji, mentoriranci 15, 16, 20, 45, 90, 97, 99, 102, 103, 133, 152, 157–158, 160, 162–179, 209  
 moralna vzgoja 43, 55, 56, 86, 88, 104

moralno-politična neoporečnost 201  
 motivacija 10, 14, 27, 42, 72, 73, 75, 88, 162, 166, 168, 171

## N

Novotekst (podjetje) 30

## O

obča pedagogika 42, 200, 206–207  
 Oddelek, Katedra za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani 25, 42, 79, 198–200, 206, 214  
 Oddelek za skupne predmete, Oddelek za temeljni pedagoški študij Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani 17, 113, 196, 201, 221  
 osnovnošolski učitelji 9, 11, 43, 132, 184  
 ozračje, klima 75, 79–80, 158, 162, 204, 216

## P

participacija 68, 97–99, 103  
 partnerski odnos, partnerstvo 62, 71, 131, 158, 165, 173, 210  
 pedagogika prostega časa 19, 44  
 Pedagoška akademija v Ljubljani (PA), Pedagoška fakulteta v Ljubljani (PEF) 9, 10, 13, 14, 17, 41, 49–51, 113–115, 118, 121–134, 138–140, 142, 201, 207–208  
 Pedagoška fakulteta v Kopru 14, 138–140  
 pedagoška, učiteljska praksa 9, 43, 75, 76, 99, 129–130, 157, 159, 161, 170–171, 175, 184, 197, 208  
 pedagoška psihologija 11, 33, 188, 190  
 pedagoške paradigme 77–78, 101, 103, 118  
 Pedagoški inštitut 12, 32, 36–41, 117–118, 203–206  
 Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji 18, 61  
 podružbljanje, podružbljanje šole 18, 45, 61, 64, 70–71  
 poklicna šola, izobraževanje 119, 141, 145–146  
 predvojaška vzgoja, splošna ljudska obramba in družbena samozaščita 52, 148–149, 198  
 profesionalni razvoj učiteljev, profesionalna pot 10, 20, 111, 157–163,

166, 168–170, 175–178  
 prosti čas, prostočasne dejavnosti 10,  
 19, 43, 44–45, 62, 66, 73, 78, 83–86,  
 89, 91–105; *glej* tudi interesne  
 dejavnosti

## R

razširjene naloge šole 61–62, 64,  
 66–68, 76–77, 104  
 reforma šolskega sistema, šolska  
 reforma 10, 14, 29, 53, 66, 68,  
 109–110, 115–116, 119–122, 124,  
 126, 130, 137, 133  
 reformska pedagogika 77–79, 86, 101,  
 103; *glej* tudi alternativni vzgojni  
 pristop  
 religija, pouk o religijah 151  
 represiven vzgojni stil 10, 18, 111  
 Revoz (podjetje) 30  
 rezilientnost 20, 160, 163, 168, 175,  
 178

## S

samostojnost, samostojna osebnost  
 18–19, 65, 72, 88, 89–91, 99–100,  
 157, 164, 166–169, 173–176, 178,  
 216, 218, 222  
 samoupravljanje s temelji marksizma  
 (STM) 148–149  
 Skupina za obdelovanje šolskega polja  
 141, 148  
 socialistično samoupravljanje, samou-  
 pravljanje 61, 75, 78, 91, 95, 97–99,  
 102–103, 143, 148–149, 201  
 socialna pedagogika 50, 126, 207–208  
 socialnokritična pedagogika 76–79, 86,  
 101, 103  
 Sodobna pedagogika (revija) 18, 36,  
 186, 208  
 specialna in rehabilitacijska pedagogi-  
 ka 126, 206–208  
 srbohrvaščina 11, 52  
 srednja šola 10, 15, 26, 52–53,  
 116–121, 123, 137, 141, 145–148,  
 150–152  
 – srednješolski učitelj 9, 132  
 Strokovni svet za vzgojo in  
 izobraževanje Republike Slovenije  
 9, 16, 47, 51–53, 61, 141–144,  
 146–152, 209  
 subjekt vzgoje 46, 70, 74, 85, 99–102

## Š

šola kot državna institucija 63, 70, 76  
 šolska politika 11, 12, 31, 64, 76, 121,  
 137, 143, 161–162, 206  
 študentska organizacija 200–201  
 študentsko gibanje 116  
 študij pedagogike in psihologije 10, 25,  
 197–201

## T

tehniška šola, šolstvo 145–146  
 teorija vzgoje 42–43, 72, 139–140,  
 172, 192, 209, 211, 214  
 Trška Gora 35, 41, 177, 196, 201, 204,  
 222

## U

učiteljeve kompetence oz. kompetence  
 učiteljev 71, 74, 138, 157–158, 161,  
 163–164, 170, 172, 175, 177–178,  
 213–214  
 učiteljsiše 12, 22, 26, 28, 113, 133,  
 137–138  
 – novomeško učiteljsiše oz.  
 Učiteljsiše Novo mesto 10–11, 15,  
 17, 24, 28–31, 109, 185, 187, 188,  
 209  
 – dijak učiteljsiša 9, 43, 55, 109  
 učna diferenciacija 77, 99, 120, 145,  
 151, 157, 168, 178  
 usmerjene, usmeritvene vertikale 116,  
 120–121, 123, 126  
 usmerjeno izobraževanje 14, 39–40,  
 51–53, 115–121, 123, 125, 130, 137,  
 147, 149  
 usposobljenost učiteljev 67, 158  
 ustvarjalnost 45, 73, 75–76, 91, 95,  
 100, 102, 117, 144, 215–216, 220

## V

verni učitelji 47–48  
 višja pedagoška šola, višješolski pro-  
 gram, šola 15, 24, 32, 49, 114–118,  
 120–121, 123–128, 130, 133,  
 137–138, 186, 201  
 vsestransko razvita osebnost 87, 92–94,  
 96, 117–118  
 Vzgjajlišče v Planini pri Rakeku,  
 Vzgojni zavod Planina 10, 14, 17,  
 26–28, 43

**Z**

Zavod za šolstvo 11, 17, 26, 31–32, 35,  
37, 47, 53, 126, 142, 146, 149

Zveza pedagoških društev Slovenije  
16, 18–19, 34, 36–37, 60, 88, 201,  
202

## Imensko kazalo

### A

Abbasi, A. 168  
Adamič, M. 129  
Allen, G. J. 160  
Ažman, T. 162

### B

Bačević, J. 115  
Bachelard, G. 143  
Bajd, B. 51  
Bannister, P. 164  
Barbič, A. 197  
Bartol, A. 25, 43  
Bergant, M. 86, 198, 199  
Berliner, D. C. 159–160  
Bevk, F. 137  
Bežek, V. 137  
Biesta, G. J. J. 86  
Bizjak, C. 158  
Blanuša Trošelj, D. 160–161, 174–175  
Blažič, M. 13, 34  
Brekelmans, M. 164  
Buchberger, F. 158  
Bujas, Z. 198  
Burgess, H. 168, 176

### C

Campos, B. P. 158  
Cencič, M. 10, 34, 55, 197, 202, 238  
Clark, B. 130  
Clegg, S. 164

### Č

Čahuk, G. 26, 200  
Čehovin, S. 149  
Čepič, Z. 115  
Čok, L. 14, 137, 238  
Čuk, M. 49

### D

Day, C. 162–163  
De Kleijn, R. A. M. 164, 166, 176  
Del Río, M. L. 164–165, 167–168, 170, 173–175  
Derounian, J. 164–165, 167, 170, 173, 175–176  
Deutsch, T. 62  
Devjak, T. 15, 209, 238

Díaz - Vázquez, R. 164  
Dodič, M. 30, 110–111  
Durkheim, E. 143

### F

Ferbar, J. 38, 51  
Foucault, M. 143  
Fuller, F. F. 160  
Furet, F. 133

### G

Gaber, S. 16, 141, 238–239  
Glavan, M. 11, 184, 239  
Glažar, S. A. 50–51  
Gobec, D. 38  
Gogala, S. 10, 54–57, 79, 198–200  
Gray, C. 165, 168, 170, 176  
Gregorčič Mrvar, P. 62, 71  
Gu, Q. 162

### H

Hammond, L. 164, 170  
Hamzehpour, M. 168  
Hargreaves, A. 158  
Hart, A. R. 98  
Hattie, J. 159  
Heinze, A. 166  
Heinze, B. 166  
Hočevar, F. 44  
Horvat, L. 147  
Hribar, M. 142  
Hu, Y. 164  
Huberman, M. 161, 163

### J

Jahanian, I. 168  
Jaldemark, J. 168, 174  
Jamieson, S. 165, 168, 170, 176  
Janša - Zorn, O. 11, 118, 121–123  
Javornik Krečič, M. 162  
Jelenc, Z. 12, 203, 239–240  
Johnson, W. B. 163, 168–169  
Jurak, M. 142  
Jurman, B. 38  
Justinek, I. 50, 124

### K

Kagan, D. M. 160

- Kalin, J. 71, 158  
 Kallos, D. 158  
 Kanoni, J. 198  
 Kaprol, A. 25, 43  
 Kasesnik, P. 29, 109  
 Kastelic Hočevar, M. 11, 190, 192, 194, 240  
 Katz, L. G. 160  
 Khafri, S. 168  
 Kington, A. 162  
 Kirn, A. 148  
 Kiswarday, V. R. 160, 174–175  
 Klander Merc, J. 162  
 Kocbek, E. 55, 239  
 Kolar, M. 62  
 Kolb, D. A. 160  
 Kornhauser, A. 37, 45, 48  
 Kos, J. 142  
 Kožuh, B. 66–67  
 Krajnc Dular, S. 160  
 Kramar, M. 46  
 Kremžar, B. 220  
 Kristančič, A. 84–85  
 Krištof, Z. 158  
 Kroflič, R. 103  
 Kumar, S. 137  
 Kučan, M. 47–48
- L**  
 Lah, A. 40  
 Lansdown, G. 98–99  
 Lap Drozg, M. A. 140  
 Lapažne, Z. 119  
 Lazarini, F. 51, 141–143, 145, 147, 152  
 Lesar, I. 8, 9, 19, 58, 83–84, 240  
 Lešnik, R. 39, 44, 85–86  
 Lindberg, J. O. 168, 174  
 Lipužič, B. 31
- M**  
 Macfadyen, A. 169–170  
 MacKeogh, K. 165–168, 170–171, 173–175  
 Mainhard, T. M. 164  
 Marentič - Požarnik, B. 129, 161  
 Marshall, S. 164, 168–169  
 Marušič, M. 197  
 Maside Sanfiz, J. M. 164  
 Medveš, Z. 36, 64, 77–78, 86, 101, 103, 203  
 Meijer, P. C. 164  
 Mesec, B. 44
- Milharčič - Hladnik, M. 116–117, 119, 150  
 Milošević, S. 116  
 Močnik, R. 118  
 Mott, V. 163  
 Mrmak, I. 42  
 Mullen, C. A. 163  
 Murgelj, H. 11, 190, 240–241  
 Murn, L. 111
- N**  
 Nazor V. 137  
 Novak, H. 38, 66–67, 120  
 Novak, T. 132
- P**  
 Pagon - Brglez, N. 118, 34  
 Peček, M. 8, 9, 19, 23, 57–58, 61, 68, 75, 84, 209, 222, 241  
 Pediček, F. 36–40, 42, 203–204  
 Perdan, A. 43  
 Petakovič, N. 11, 109, 241  
 Petek, T. 24, 43, 58  
 Petkovšek, M. 220  
 Piciga, D. 18, 61  
 Pilot, A. 164  
 Plemenitaš, J. 197  
 Plestenjak (Uršič), M. 16, 38, 222, 241–242  
 Plešec Gasparič, R. 20, 157, 242  
 Požarnik, H. 216  
 Prestor, B. 11, 188, 242  
 Protner, E. 77
- R**  
 Radloff, A. 166, 169, 173–175  
 Ray, S. 164, 172, 175  
 Razdevšek - Pučko, C. 33, 130  
 Režonja, J. 38–39  
 Rode, F. 47  
 Rostohar, M. 198–199  
 Rotar, B. 118  
 Rotar, J. 33  
 Rowley, J. 165–166, 169–174
- S**  
 Svetina, J. 118  
 Sadek, M. 109  
 Sagadin, J. 36, 145  
 Sammons, P. 161–162  
 Schmidt, V. 25, 37, 43, 54–57, 88–89, 94, 197–200

Schunk, D. H. 163

Sedmak, D. 197

Seliškar, A. 198

Seliškar, V. 198

Sešek, U. 162

Seyedmajidi, M. 168

Sheckley, B. G. 160

Shier, H. 98

Skalar, V. 140

Skalar, M. 129

Slack, F. 165–166, 169–174

Slodnjak, A. 55

Smerdu, M. 28

Smith, K. 164

Sodnik, A. 10, 57, 198

Stanovnik, J. 149

Stephenson, J. 158

Stepišnik, D. 26

Stobart, G. 162

Strmčnik, F. 64, 68, 142

Styles, I. 166, 169, 173–175

Svetlik, I. 142

## Š

Šantel, S. 137

Šebek, L. 198

Šegula, I. 37, 88

Šetinc, F. 39

Škoflek, I. 41, 118, 121

Štemberger, V. 15, 211, 242–243

Štojs, D. 141

Štukelj, L. 30

Štular, V. 141–142

Šušteršič, J. 116–117, 119, 150

Suvar, S. 40

## T

Tašner, V. 150

Terhart, E. 158

Tocqueville, A. 144

Todd, M. J. 164, 166, 168–171, 173,  
175–176

Toličič, I. 198

Tomič, A. 42

Troha, V. 8–20, 22–24, 28, 34–35, 41,  
49–50, 54, 57–58, 60–80, 83–91,  
93–105, 108–111, 113, 127, 129,  
132–133, 137, 139–142, 144, 148,  
152, 156–157, 170–179, 184–194,  
196–197, 199, 201–212, 214–216,  
220–222

Trstenjak, A. 242

## U

Ulaga, D. 26, 217–218

Ule, M. 103

## V

Valenčič Zuljan, M. 20, 157–162, 168,  
170, 174–175, 243

Valentinčič, J. 120

van Veen, K. 164

Veenman, S. 158

Vencelj, P. 132

Verloop, N. 164

Vilič, I. 15, 212, 243

Vivod, J. 26

Vogelnik, A. 198

Vogrinc, J. 158, 160

Vute, R. 16, 215, 218, 243

## W

Wakounig, V. 77

## Z

Zakrajšek, S. 149

Zgaga, P. 13–14, 41, 50, 113, 116–117,  
122, 128, 130–132, 243–244

Ziherl, B. 141, 198

Zobec, I. 28, 48

Zupanc, M. 133

## Ž

Žagar, F. 13, 128, 131

Žagar, L. 26

Žerovnik, A. 12, 206–207, 244

Žibret, N. 147

Žlebnik, L. 32–33, 37





Monografija *Najbolj srečen kot učitelj: Bogata poklica pot* prof. dr. Veljka Trohe pomeni pomemben uvid v delovanju prosvetne politike, pedagoškega akademskega prostora ter v razvoj izobraževanja učiteljev na Slovenskem, katerega zelo dejaven soustvarjalec je bil prof. dr. Veljko Troha. Kot dokument nekega časa zajema pričevanja, strokovne prikaze, pa tudi znanstvene razprave. Uvršča se med podobna dela, ki so bila doslej posvečena nekaterim najvidnejšim ustvarjalcem na področju pedagogike in bo zagotovo pomenila pomemben dokument pri nadaljnjem raziskovanju tako sodobnih pedagoških konceptov kot zgodovine nastajanja slovenskega šolskega prostora in izobraževanja učiteljev.

prof. dr. Robi Kroflič

Monografija predstavlja izbor člankov z različnih področij vzgoje in izobraževanja. Avtorice in avtorji v prispevkih analizirajo aktualno pedagoško problematiko in predstavljajo temeljne koncepte pedagoške stroke skozi življenjsko delo prof. dr. Veljka Trohe, kot so npr.: procesi podružabljanja šole, povezovanje šole z družbenim okoljem in prosti čas, zagotavljanje dosegljivosti kakovostnega procesa vzgoje in izobraževanja za vse skupine otrok, mladostnikov, bodočih učiteljev. Nekatera njegova spoznanja in koncepte dopolnjujejo, analizirajo in problematizirajo z novimi teoretskimi paradigmi.

izr. prof. dr. Tatjana Devjak

ISBN 978-961-253-264-2



9 789612 532642 >